

”For det er på et høyt nivå å drive
den form for pedagogikk. Det er
ikke for amatører”

*Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige
elever med kort botid i Norge*

Kathrine Dugstad og Henriette Eriksen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2010

”For det er på et høyt nivå å drive
den form for pedagogikk. Det er
ikke for amatører”

*Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige
elever med kort botid i Norge*

© Forfatter

Kathrine Dugstad og Henriette Eriksen

År 2010

Tittel: ”For det er på et høyt nivå å drive den form for pedagogikk. Det er ikke for amatører” –
Om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge.

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

”For det er på et høyt nivå å drive den form for pedagogikk. Det er ikke for amatører” – Om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge.

Bakgrunn og formål

Minoritetsspråklige elever er en stor og uensartet gruppe i norsk skole. Minoritetsspråklige elever som kommer til Norge i utdanningsløpet har spesielle utfordringer i møte med norsk skole, da de ofte strever med norsk språk og i forhold til de ulike fagene. Forskning viser at minoritetsspråklige elever som gruppe oppnår lavere resultater enn majoritets elever i grunnskolen. I Norge er det gjort lite forskning i forhold til nyankomne minoritetsspråklige elever. Dette er noe av bakgrunnen for at vi har ønsket å undersøke hvilke erfaringer noen lærere har i forhold til å tilpasse opplæringen til nyankomne elever. Formålet med denne undersøkelsen er derfor å få fram noen lærere og rektors erfaringer og tanker om hvordan de tilpasser opplæringen for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. Som ramme for å undersøke dette tar vi utgangspunkt i teori om tilpasset opplæring, om tospråklighet og andrespråklæring. Vi har også tatt for oss strategiplaner og stortingsmeldinger. Sentrale dokumenter i undersøkelsen er også Kunnskapsløftet og opplæringsloven.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne undersøkelsen er:

”Hvordan tilpasses opplæringen i grunnskolen for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge?”

Vi har formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken betydning har lærere og rektors kompetanse i forhold til å kunne tilpasse opplæringen for nyankomne minoritetsspråklige elever?
- På hvilken måte tilpasses opplæringen i et språklig perspektiv?
- På hvilken måte tilpasses opplæringen med utgangspunkt i elevenes kulturelle erfaringer?
- Gjøres det spesielle tilpasninger for elever med mangelfull eller liten skolebakgrunn?
- Hvordan foregår overgangen fra mottaksklasse til vanlig klasse, og i hvilken grad er elevene klare for å følge undervisning i vanlig klasse?
- I hvilken grad og på hvilken måte brukes kartlegging som et pedagogisk verktøy for å tilpasse opplæringen?
- Hvordan legges det til rette for samarbeid lærerne i mellom?

Metode og bearbeiding av data

Oppgaven baserer seg på en kvalitativ undersøkelse med bruk av semistrukturert intervju som metode. Vi utarbeidet intervjuguider for lærere, rektorer og en rådgiver. Utgangspunktet for temaene i intervjuguidene er teori, forskningsrapporter og egne erfaringer og kjennskap til utfordringer denne elevgruppen har i møte med skolen. Informantene i undersøkelsen er to lærere og én rektor ved en barneskole og to lærere og én rektor ved en ungdomskole. I tillegg har vi en informant som er rådgiver ved en høyskole.

Vi har bearbeidet datamaterialet ut i fra en fenomenologisk analyse hvor informantenes subjektive erfaringer og beskrivelser står i fokus.

Resultater

Informantene i denne undersøkelsen formidler ulike erfaringer de har med å tilpasse opplæringen for nyankomne minoritetsspråklige elever. Vi finner at det i mange sammenhenger ikke er sammenfall mellom resultater av forskning og føringer i styringsdokumenter, som har til hensikt å forbedre læringsresultater for denne elevgruppen, og det som gjøres i praksis. Flere forskere anbefaler bruk av morsmål og tospråklig fagstøtte i opplæringen, for at disse elevene på en bedre måte skal tilegne seg faglig stoff og lære seg andrespråket, norsk. I praksis ser vi at morsmål og tospråklige fagstøtte i meget liten grad er tilstede. Videre anbefaler forskere bruk av kartlegging både på norsk og morsmål som et pedagogisk verktøy for å tilpasse opplæringen for denne elevgruppen. Våre funn viser at det ikke kartlegges på morsmål, men derimot på norsk. Det gjøres heller ingen omfattende kartlegging av elevens samlede ressurser og realkompetanse, bare de vanlige kartleggingsprøvene som alle elevene gjør i vanlig klasse.

Flere forskere anbefaler implementering av læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, fordi denne planen i større grad tar hensyn til at elevene har et annet morsmål enn norsk, og er laget med utgangspunkt i et andrespråksperspektiv. Vår undersøkelse viser at denne planen ikke brukes. Forskere anbefaler at man må ta utgangspunkt i elevens sosiokulturelle bakgrunn i undervisningen. Dette gjøres i større grad i barneskolen enn i ungdomsskolen. Skolen har også store utfordringer i forhold til å tilpasse opplæringen til elever med liten skolebakgrunn. Vi mener derfor at det er svært viktig at det blir satset mer på overordnede tiltak for denne gruppen, slik at opplæringstilbudet i større grad tar hensyn til den enkelte elevs ståsted. Noe som kan gi føringer for endring av praksis i grunnskolen.

Til slutt vil vi peke på at informantenes erfaringer likevel viser at det gjøres mye bra i skolen ut i fra de rammebetingelsene som er. Ved å fokusere på nyankomne minoritetsspråklige elever og deres utfordringer, så kan våre funn være et viktig bidrag til et eventuelt endringsarbeid og gjennom det, en bedre tilpasset opplæring for denne elevgruppen.

Forord

Etter erfaring med nyankomne barn og ungdom, både i barnehage og skole, har vi blitt interessert i hvordan opplæringstilbudet blir tilpasset i grunnskolen i forhold til minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge. Egne erfaringer har vist oss at mange av disse elevene ikke får frem sitt potensial i norsk skole. Det viser seg at skolen og lærere har utfordringer i forhold til å tilpasse opplæringen til elever som er i en overgangsfase med å lære seg norsk. Mange elever med minoritetsbakgrunn strever med å få gode resultater. Det gjelder spesielt i forhold til minoritets elever med kort botid og mangelfull skolebakgrunn fra hjemlandet og som kommer sent i skoleløpet. Samtidig ser vi at det er noen elever som klarer seg veldig godt, noe som også flere undersøkelser viser. Vi har undret oss over hvilke faktorer som påvirker læringsutbyttet til disse elevene. Kunnskapsløftets og opplæringslovens fokus på tilpasset opplæring burde jo gi gode muligheter for å tilrettelegge opplæringen bedre for minoritetsspråklige med kort botid. Dermed ble vi motivert til å undersøke nærmere hvordan lærere og rektorer tenker og handler i forhold til å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge.

Takk til alle informantene som stilte velvillig opp til intervju, og som også viser stort engasjement og interesse i forhold til elevgruppen vi skriver om.

Takk til vår veileder Kristin Vonheim, ved institutt for spesialpedagogikk, for konstruktive tilbakemeldinger og fine samtaler på hennes kontor.

Kathrine Dugstad

Henriette Eriksen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	11
1.1	Problemstilling.....	13
1.2	Begrepsavklaring og avgrensing	14
1.3	Oppgavens oppbygging	16
2	Teoretisk grunnlag.....	17
2.1	Hva står det i sentrale styringsdokumenter?.....	17
2.2	Tilpasset opplæring.....	19
2.3	Minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge.	22
2.4	Noen utfordringer med å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever med kort botid.	23
2.5	Forklaringer på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner	25
2.6	Sosial bakgrunn	27
2.7	Språk.....	28
2.8	Tospråklighet	32
2.9	Morsmål.....	34
2.10	Læreplan i morsmål for språklige minoriteter	35
2.11	Læreplan i norsk	36
2.12	Elevenes kulturelle bakgrunn.....	37
2.13	Samarbeid mellom lærere	38
2.14	Elevens overgang fra mottaksklasse til vanlig klasse	40
2.15	Kartlegging	42
2.16	Kompetanse hos lærere og rektor	45
2.16.1	Sammenfattende kommentarer.....	45
3	Metode.....	47
3.1	Valg av metode	47
3.2	Intervju.....	49
3.3	Utvalg	50
3.3.1	Beskrivelse av utvalg	52
3.4	Intervjuguide.....	54
3.5	Gjennomføring av prøveintervju	55
3.6	Gjennomføring av intervjuene.....	56

3.7	Transkribering av intervjuene.....	57
3.8	Bruk av NVivo 8 i analyse av data	59
3.9	Bearbeiding av data og analyse	59
3.10	Etiske refleksjoner	60
3.11	Validitet og reliabilitet	62
3.11.1	Reliabilitet	63
3.11.2	Validitet.....	64
4	Drøfting og presentasjon av data.....	67
4.1	Minoritetsfaglig erfaring og kompetanse	68
4.2	Om tilpasset opplæring i et språklig perspektiv	70
4.2.1	Om begrepsopplæring	71
4.2.2	Om bruk av felles norsk læreplan	76
4.2.3	Om tospråklig fagopplæring og opplæring i morsmål	83
4.2.4	Om morsmålsopplæring	90
4.3	Om betydningen av elevenes sosiale og kulturelle erfaringer	91
4.3.1	Læremidler	96
4.4	Om spesielle tilpasninger som gjøres for elever med mangelfull eller liten skolebakgrunn.	98
4.5	Om overgang fra mottaksklasse til vanlig klasse	104
4.6	Om kartlegging som pedagogisk verktøy	111
4.7	Om samarbeid.....	116
5	Oppsummering og konklusjon	118
5.1	Oppsummering	118
5.2	Konklusjon.....	125
5.2.1	Noen tanker videre.	126
	Litteraturliste	130
	Vedlegg	139

1 Innledning

At man, naar det i Sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er og begynde der.... For i sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mer end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaar. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke (Kierkegaard, 1859) ref. i Lassen (2004).

Dette sitatet belyser essensen i hva lærerne, skoleledere og utdanningspolitikken må ta utgangspunkt i når de organiserer og tilrettelegger for et opplæringstilbud som skal møte elevene på det nivået de er. I hvilken grad lærerne og skolen skal kunne gi et opplæringstilbud i grunnskolen tilpasset minoriteter med kort botid, vil påvirkes av utdanningspolitiske målsetninger, samt læreres og skolelederes bevissthet og kompetanse om flerkulturell pedagogikk, tospråklighet og andrespråkslæring.

Når vi snakker om minoritetsspråklige elever med kort botid eller nyankomne, mener vi elever som har kommet fra mottaksklasse og som nylig blitt overført til vanlig klasse. De fleste av disse elevene har vært et skoleår i mottaksklasse og har derfor foreløpig begrenset funksjonsnivå i norsk og mindre erfaring med norsk kultur og samfunn enn andre minoritets elever som er født i Norge. Dette er en heterogen gruppe elever som kommer fra forskjellige land med forskjellige språk og kultur. Det er store forskjeller med hvilke kulturelle, utdanningsmessige og økonomiske livsvilkår de har erfaring med. Dette vil igjen kunne ha en innvirkning på deres utbytte av opplæringen. I tilpasningen av undervisningen vil det være viktig å ta utgangspunkt i deres språklige og sosiokulturelle bakgrunn og deres behov for en systematisk begrepsopplæring for å sikre et best mulig læringsutbytte. I undersøkelsen vår har vi tatt utgangspunkt i elever som har kommet til Norge i grunnskolealder. Vi har derfor intervjuet lærere og rektorer ved en barneskole og en ungdomsskole. Begge skolene ligger i Oslo.

Høsten 2008 var det registrert 4.500 elever i egne grupper for språklige minoriteter i grunnskolen (Statistisk Sentralbyrå 2009). Det går ikke fram av tallene hva slags grupper dette er, men en kan tenke seg at dette er ulike former for mottaksklasser, innføringsklasser eller alfabetiseringsklasser. En kan videre tenke seg at elever som har gått i egne grupper kan

møte ulike utfordringer ved overgang til vanlig klasse. De har spesielle utfordringer i skolen, og strever ofte i forhold til språk og de ulike fagene. Jo senere i skoleløpet de kommer desto større utfordringer vil de møte i forhold til skolens innhold (Bakken, 2007). Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) har sett på tilbudet til elever som kommer til Norge i skolealder. De finner blant annet at kommuner har utfordringer med å finne modeller for tilfredsstillende opplæring for denne elevgruppen. Årsaken til det kan være at det ikke foreligger klare nok føringer for hvordan dette opplæringstilbudet skal organiseres.

I NRK Østlandssendingen 20. oktober 2008 uttaler Jon Langmoen, rektor ved Rommen skole i Oslo, at ti måneder i mottaksklasse ofte ikke er tilstrekkelig for at elevene skal kunne følge ordinær undervisning. Han understreker behovet for fleksibilitet i forhold til hvor lenge elevene bør gå i mottaksklasse. For noen kan overgangen skje raskt, mens for andre tar det lenger tid. Overgang til vanlig klasse bør vurderes etter en grundig kartlegging av elevens ferdigheter og læringspotensial. Dette gir en stor utfordring i forhold til i hvilken grad grunnskolene evner å tilpasse opplæringstilbudet til minoritets elever med kort botid i Norge. Utfordringene til disse elevene vil variere etter hva slags skolebakgrunn de har, i forhold til hvor mange år de har gått på skole og hvor gamle de er når de kommer til Norge. Sosial, kulturell og språklig bakgrunn har også mye å si for hvor lang tid eleven vil bruke for å lære norsk og for å tilpasse seg det norske skolesystemet.

Ved evalueringen av Reform 97 vises det til at tilpassingen av opplæringen ikke har vært god nok i forhold til å ta hensyn til elevenes ulike bakgrunn og utgangspunkt. Dette har ført til at man ikke har klart å bekjempe systematiske ulikheter mellom grupper av elever (St.meld. nr. 30, Kunnskapsdepartementet, 2003-2004).

Studier viser at minoritets elever oppnår dårligere karakterer både i grunnskole og i videregående opplæring enn majoritets elevene. I tillegg kommer minoritets elevene dårligere ut i internasjonale undersøkelser av leseferdigheter, naturfag- og matematikkfagsferdigheter blant 10- og 15-åringer. Minoritets elever som kommer til Norge og starter senere i utdanningsløpet representerer en særskilt utfordring, og denne gruppen kommer dårligere ut enn minoritets elever som har hatt all sin skolegang i Norge (Bakken, 2007). Vi ser at det er svært viktig at denne gruppen elever får mer oppmerksomhet i skolen og at kommunene får klarer føringer i forhold til hvordan opplæringen bør organiseres. Opplæringen må tilrettelegges ut ifra deres spesielle forutsetninger. Det vil kunne føre til en mer tilpasset opplæring og et bedre utbytte av opplæringstilbudet.

Man kan spørre seg i hvilken grad skoleledelsen og lærerne er forberedt og kompetente i møte med minoritetsspråklige elever? Egne erfaringer i møter med pedagogisk psykologisk tjeneste (ppt) og litteratur vi har lest kan tyde på at mange minoritetsspråklige elever blir henvist til ppt på grunn av rådvillhet. Det viser seg at mange er usikker på hva man skal gjøre for disse elevene, og hvordan man skal organisere undervisningen annerledes (Pihl, 2005).

Som ramme for undersøkelsen har vi tatt utgangspunkt i teori om tilpasset opplæring, om tospråklighet og andrespråklæring, samt relevant teori om språklige minoriteter. I tillegg har vi sett på ulike strategiplaner, rapporter, evalueringsrapporter og stortingsmeldinger, Kunnskapsløftet og opplæringsloven.

1.1 Problemstilling

I Norge er det gjort lite forskning i forhold til minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge og hvordan opplæringen blir tilpasset for disse elevene. Vi har i dette prosjektet ønsket å finne ut mer om hvordan tilretteleggingen foregår i praksis. Derfor har vi intervjuet rektorer og lærere om deres erfaringer med opplæringen til denne gruppen. Vår problemstilling blir dermed:

”Hvordan tilpasses opplæringen i grunnskolen for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge?”

I undersøkelsen har vi valgt å se på flere forhold som vi mener er forutsetninger for å kunne tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever med kort botid på en tilfredsstillende måte. Flere forskere mener at visse forutsetningene for å organisere undervisningen må være til stede for at minoritets elevene skal kunne få et godt nok utbytte av opplæringen (Hauge 2007, Hvistendahl 2009, Øzerk 2003b, Thomas & Collier 1997).

For å skape struktur og oversikt og i undersøkelsen og ut i fra egeninteresse har vi kommet fram til følgende forskningsspørsmål som også har vært styrende i utarbeidelse av intervjuguide:

- Hvilken betydning har lærere og rektors kompetanse i forhold til å kunne tilpasse opplæringen for nyankomne minoritetsspråklige elever?
- På hvilken måte tilpasses opplæringen i et språklig perspektiv?
- På hvilken måte tilpasses opplæringen med utgangspunkt i elevenes kulturelle erfaringer?
- Gjøres det spesielle tilpasninger for elever med mangelfull eller liten skolebakgrunn?
- Hvordan foregår overgangen fra mottaksklasse til vanlig klasse, og i hvilken grad er elevene klare for å følge undervisning i vanlig klasse?
- I hvilken grad og på hvilken måte brukes kartlegging som et pedagogisk verktøy for å tilpasse opplæringen?
- Hvordan legges det til rette for samarbeid lærerne i mellom?

1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

I denne oppgaven bruker vi begrepet *minoritetsspråklige elever* om elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk. I litteraturen, læreplaner og statistikk brukes forskjellige begreper om den samme gruppen elever. I Kunnskapsløftet brukes begrepet *elever fra språklige minoriteter* om elever som har annet morsmål enn norsk og samisk (LK, 06). NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) bruker begrepet *minoritetsspråklige elever*. Det er også dette begrepet vi er kjent med fra egen praksis i skole og barnehage i tillegg til at det gjennomgående ble brukt av lærerne og rektorene vi har intervjuet i dette prosjektet.

Statistisk sentralbyrå skiller mellom innvandrere og norskfødte med innvandrers foreldre. Innvandrere er født i et annet land enn Norge. De har to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre. På et tidspunkt har de så innvandret til Norge. Innenfor denne gruppen finner vi barn av flyktninger og asylsøkere, enslige mindreårige som har kommet alene til Norge, familier som kommer for å få arbeid eller familiegjengeforening. I denne oppgaven går vi ikke inn på bakgrunn, men fokus er rettet mot elever som er kommet til landet i skolealder. De omtales i denne oppgaven som minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge og som nyankomne elever.

Norskfødte med innvandrereforeldre har to utenlandsfødte foreldre, men de er født i Norge. Barna i disse familiene begynner på skolen i Norge og har således bodd lengre i Norge enn den gruppen vi har fokus på i denne oppgaven.

Med tilpasset opplæring mener vi i denne oppgaven tilpassing gjennom den ordinære opplæringen og tilpassing gjennom spesialundervisning (Holmberg, Nilsen, Skogen, 2008). Vårt fokus vil imidlertid ligge på hvordan tilpasset opplæring foregår gjennom den ordinære opplæringen. Begrepet tilpasset opplæring er et vanskelig begrep fordi ulike lærere legger ulik forståelse og tolking til grunn (Engh & Høihilder, 2008).

I kapittel 2. har vi valgt i mindre grad å se på teori om tilpasset opplæring ut i fra en generell oppfatning om dette. Vi har vektlagt å se på hva ulike forskere har undersøkt i forhold til hvordan man tilpasser undervisningen for minoritetsspråklige elever generelt, og for elever med kort botid i Norge, slik at de får et best mulig utbytte av opplæringen.

Vi vet at flere minoritetsspråklige barn og ungdom som kommer til Norge i skolealder, har bakgrunn fra land som er i krig og liknende, og av den grunn kan ha traumerelaterte lærevansker som vil innvirke på deres læringsutbytte. Vi har ikke fokus på psykososiale eller traumerelaterte forhold i denne oppgaven, selv om det kan være en del av elevenes vansker i skolen.

Vi har også valgt å avgrense oppgaven til ikke å omhandle skole-hjem samarbeid, selv om vi vet at dette også er en viktig faktor i forhold til minoritetsspråklige elevers faglige utfordringer i skolen, og at det har innvirkning på elevers læringsutbytte.

Undersøkelsen omfatter heller ikke hvordan skolene tilrettelegger for sosial inkludering, som også er en viktig faktor for skolefaglig utbytte for elevene.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven har i alt 5 kapitler. I dette kapitlet har vi i innledningen presentert bakgrunn for valg av tema for oppgaven. Videre har vi foretatt en avgrensning i tillegg til en kort begrepsavklaring. Problemstilling med forskningsspørsmål er også presentert her.

I kapittel 2 presenteres relevant teori og forskning. Vi tar også utgangspunkt i Læreplan for Kunnskapsløftet, opplæringsloven, strategiplan og stortingsmeldinger.

I kapittel 3 beskrives valg av metode, samt beskrivelse av utvalg.

I kapittel 4 drøftes og presenteres det empiriske materialet opp mot teori, forskning, aktuelt stoff i media, Kunnskapsløftet, opplæringsloven, strategiplan og stortingsmeldinger.

Kapittel 5 inneholder en oppsummering og en konklusjon.

2 Teoretisk grunnlag

2.1 Hva står det i sentrale styringsdokumenter?

Opplæringsloven gjelder alle elever i grunnskole og videregående skole i Norge. Loven gjelder både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Loven angir de rettighetene elevene har samt de pliktene kommuner og fylkeskommuner har i kraft av å være skoleeier. Tilpasset opplæring er en overordnet rettighet for alle elever i grunnskole- og videregående, for majoritetselever og minoritetselever. I opplæringslovens §1-3 (2009) Tilpassa opplæring og tidlig innsats står det som følger: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. Dale og Wærness (2007) skriver at kjernen i opplæringsloven når det gjelder tilpasset opplæring er at krav og forventninger man stiller til elevene må være realistiske i forhold til de evner og forutsetningene de har. Det er derfor viktig at skolen skaffer seg kunnskap om evner og forutsetninger til elevene slik at de kan få en forståelse av kompetansen som er innen rekkevidde (ibid).

Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og foresatte har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg. (LK06, 2006: 3).

Ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2008) er det overordnede målet i Kunnskapsløftet at elevene skal oppnå kompetanse. Virkemiddelet for å oppnå kompetanse er tilpasset opplæring. Elevene skal åpne seg for kompetansen gitt gjennom læreplanen, men kunnskapen skal tilpasses og åpne seg for hver enkelt elev. Et av de overordnede målene i Kunnskapsløftet er at omfanget av tilpasset opplæring skal øke. Det blir begrunnet ut i fra et ønske om at flere elever skal heve sine faglige prestasjoner (Bachmann & Haug, 2006). ”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse”. (LK06, 2006: 10)

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål (LK06, 2006: 34).

Minoritetsspråklige elevers rett til morsmålsopplæring er knyttet til retten til særskilt norskopplæring inntil de er i stand til å følge ordinær norskopplæring, jfr. Opplæringsloven §2–8 (2009) og Privatskoleloven §3–5 (2009). Om nødvendig har minoritetsspråklige elever rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i tillegg til særskilt norskopplæring. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal primært vært et hjelpemiddel når elevene ikke kan følge opplæringen på norsk, og vil først og fremst gjelde nyankomne og andre minoritetsspråklige elever med svært begrensede ferdigheter i norsk (St.meld. nr. 23, Kunnskapsdepartementet, 2007-2008).

Uavhengig av blant annet sosial, kulturell og språklig bakgrunn skal alle elever ha like muligheter til utvikling. I strategiplanen Likeverdig opplæring i praksis! (Kunnskapsdepartementet, 2007) finner vi at man blant annet skal sikre tilpasset og differensiert opplæring, bedre språkopplæring på norsk og morsmål, øke kompetansen blant ansatte om tospråklig utvikling og flerkulturelle spørsmål.

Stortingsmeldingen Kultur for læring forklarer denne satsningen på tilpasset opplæring med at de store forskjellene i læringsutbytte mellom elever kan forklares ut i fra manglende tilpasset opplæring. Videre pekes det på at manglende tilpasset opplæring er en av grunnene til de systematiske forskjellene i elevenes prestasjoner ut i fra kjønn, etnisk og sosial bakgrunn (St. meld.nr.30, Kunnskapsdepartementet, 2003- 2004).

Målet om en likeverdig opplæring er ikke nådd i grunnskolen, så lenge faktorer som kjønn, bosted, økonomien til foreldrene, kulturell og sosial bakgrunn spiller inn på elevprestasjoner. Det er grupper av elever som står utenfor en skole som ikke tar nok hensyn til deres bakgrunn og utgangspunkt (Haug, 2003a). Dette kan ha alvorlige konsekvenser for mange nyankomne elever da lite utbytte av opplæringstilbudet vil kunne hindre dem videre i livet, ved muligheten til høyere utdanning og å få innpass i arbeidslivet. Et tilpasset opplæringstilbud vil kunne gi disse elevene en mer likeverdig utdanning i forhold til majoritets elever.

2.2 Tilpasset opplæring

I stortingsmeldingen *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (St.meld.nr. 49, Arbeidsdepartementet, 2003-2004) går det fram at skolen ikke klarer å oppfylle målet om at alle elever skal ha en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger. I stedet er skolen tilpasset en gjennomsnittselev som ikke finnes. I skolen preges elevgruppen av større variasjon både i forhold til språk, hjemmeforhold, kultur og religion. Dette fører til at mangelen på tilpasset opplæring er mer synlig enn tidligere. Satsing på utdanning er videre et viktig virkemiddel og innsatsområde i utjevningen av sosiale og økonomiske forskjeller som eksisterer i befolkningen. Av meldingen går det fram at det er behov for å satse på en mer tilpasset opplæring, blant annet for elever i innvandrerbefolkningen. Gjennom å forbedre den tilpassede opplæringen kan en også forbedre skolens evne til å utjevne sosiale forskjeller som eksisterer i befolkningen. I meldingen vises det til at å beherske norsk språk er en forutsetning for å lykkes i skolen og for videre deltakelse i det norske samfunnet. Videre står det at regjeringen vil prøve ut ulike modeller for språkopplæring, blant annet gjennom kombinasjoner av morsmålsopplæring, tospråklige fagopplæring og forsterket norskopplæring (ibid). Dette vil også kunne virke forebyggende i forhold til frafall i videregående opplæring hos nyankomne minoritets elever.

Nilsen (2005) hevder at det i tilpasset opplæring er en spenning i forholdet mellom individet og fellesskapet som er utfordrende. ”Fellesskap uten tilpasning kan føre til at individene blir oversett. Ensidig vekt på de individuelle behovene kan lede til spesialiserte løsninger som skiller ut elever, og som er til hinder for et levende felleskap”. Han er videre opptatt av at man ivaretar sammenhengen mellom individrettede og miljørettede tiltak. Tiltak bør, på individplanet ta utgangspunkt i elevens evner og forutsetninger samtidig som det utvikles tiltak i forhold til det ordinære opplæringstilbudet. Nilsen (2005) viser videre til Befring (2000) som hevder at dersom læringsbetingelsene for elever med særskilte behov bedres, vil det også berike den generelle opplæringen for alle elever.

Flere peker på at det er stor avstand mellom intensjoner og realiteter i forhold til tilpasset opplæring i grunnopplæringen (Holmberg, Nilsen og Skogen, 2008 og Bachmann og Haug, 2006). Tilpasset opplæring er noe ”alle” er enige om – lærerne vi har intervjuet, i

Kunnskapsløftet og i opplæringsloven. Det problematiske er at begrepet er diffust og vanskelig å gripe. I tillegg til at det tolkes og forstås så ulikt i praksisfeltet.

Backmann & Haug (2006) viser til Skaalvik & Skaalvik (1999) som hevder at dersom det er god kvalitet på opplæringen kan det føre til at behovet for spesielle tiltak reduseres. En kan tenke seg at det vil være mulig å trekke den konklusjonen at dersom opplæringen blir tilpasset på en god måte, ut i fra elevenes evner og forutsetninger, vil færre elever henvises til pedagogisk psykologisk tjeneste for eventuelt å utredes for spesialundervisning.

I følge Pihl (2005) kan en god tilpasset opplæring i tråd med opplæringsloven for minoritetsspråklige elever redusere bruk av spesialundervisning for denne gruppen. I følge Haug (2003b) fungerer ikke tilpasset undervisning godt nok i skolen og han mener at det er kritikkverdig at forskningsresultater ikke fører til tiltak for å forbedre forholdene.

Dersom en elev ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (opplæringslovens §5-1) kan det forstås slik at lærer og skoleledelse er først og fremst forpliktet til å forbedre den ordinære opplæringen dersom det oppstår vansker hos en elev. Dette er i tråd med Phil (2005) som mener at skolen må tilpasse opplæringen til de spesielle behovene den gruppen har. Videre hevder hun at hvis ikke skolen organiserer opplæringen ut i fra at den er flerkulturell, vil flere måtte motta spesialundervisning eller får dårligere læringsutbytte enn det potensialet de har. Dette er elever som i utgangspunktet ikke har spesifikke vansker eller lærevansker.

En kan se på tilpasset opplæring ut i fra en smal eller vid forståelse av begrepet. Innenfor en smal forståelse av begrepet legger en ofte vekt på individualisert opplæring der det er viktig at opplæringen tilpasses den enkelte elevs behov. En ser også på sammenhengen mellom elevens vansker og de problemene eleven måtte ha skolen. Innenfor en smal forståelse tilpasset opplæring vil en søke å lete etter individuelle løsninger. Tilpasset opplæring reduseres, innenfor en smal forståelse av begrepet, til å dreie seg om bestemte pedagogiske tilnærmingmåter som for eksempel prosjektarbeid, ansvar for egen læring, uformell vurdering og om lite lærerstyring og kontroll (Nordahl, 2009).

Dersom en derimot opererer med en vid forståelse av tilpasset opplæring vil en legge større vekt på fellesskapet og det kollektive i skolen. Utgangspunktet er at alle elever i skolen skal få tilpasset opplæring innenfor fellesskapet. En legger større vekt på det kollektive framfor det individuelle. En vid tilnærming til tilpasset opplæring kan betraktes som en ideologi, der

fokus på tilpasset opplæring skal prege hele skolen og all opplæring. Det er ut i fra en vid forståelse av begrepet ikke tilstrekkelig å se på måten undervisningen gjennomføres på, men en kan i stedet snakke om en kultur for tilpasset opplæring. En ensidig vektlegging og fokus på undervisningsmetoder for å sikre tilpasset opplæring er ikke tilstrekkelig innenfor denne forståelsen av begrepet. En fokuserer mer på kollektive tilnærmingsmåter, i tillegg til individuell tilpasning (Nordahl, 2009).

Vygotsky (1978) ref. i Dale (2004) tok tidlig til orde for at læring må på en eller annen måte tilpasses barnets utviklingsnivå. Når en snakker om tilpasset opplæring kan det være relevant å trekke frem begrepene eksisterende utviklingsnivå og sonen for den nærmeste utvikling (ibid). Sonen for den nærmeste utvikling, eller den proksimale utviklingssonen, fokuserer på sosial interaksjon som utgangspunkt for læring (Bråten & Thurmann-Moe, 2002).

Eksisterende utviklingsnivå fokuserer på læring og utvikling som har skjedd eller har funnet sted. Sonen for den nærmeste utvikling er det nivået barnet er på vei mot, det nivået som er innenfor rekkevidde for barnet, dersom det får hjelp og støtte fra voksne eller andre som er mer kompetente enn barnet selv. I dette ligger at eleven kan prestere mer, dersom han eller hun får hjelp fra andre, enn han ville klart på egen hånd (ibid). Vygotskys tanker om sonen for den nærmeste utvikling er viktig i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring. Kartlegging av elevens aktuelle eller eksisterende nivå danner basis for undervisning innenfor den nærmeste utviklingssonen, det barnet er på vei mot. Opplæring må derfor skje gjennom nivåtilpassing, og kunnskapen må formidles på ulike måter avhengig av hver enkelt elevs læreforutsetninger (ibid).

Hauge (2007) viser til Vygotsky når hun hevder at tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever ikke handler om forenkling av lærestoff og langsommere progresjon. I stedet må man bygge på det eleven har av kunnskaper, erfaring og ferdigheter. Disse elevene må få anledning til å tilegne seg nytt lærestoff på andre måter enn de andre elevene. Hun peker på betydningen av å tilegne seg nytt lærestoff på eget morsmål som en god måte å tilpasse opplæringen på. Når elevene får bruke det språket de behersker best, tilpasser man opplæringen til elevenes forutsetninger. Dersom opplæringen ikke tilpasses elevenes forutsetninger kan man påføre minoritetsspråklige elever spesialpedagogiske behov (Hauge, 2007). Dette er i tråd med Winsnes (2003) som hevder at flere elever ville ha klart seg adekvat med en helhetlig tilrettelagt språkopplæring, som inneholder en tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring tilpasset deres behov.

I så måte er det viktig å gi hjelp og å tilrettelegge opplæringen i tide (Øzerk, 2003b). Å tilrettelegge opplæringen i tide vil være svært utfordrende for elever som kommer sent i skoleløpet og som har lite skolebakgrunn. Det viser seg at bruken av spesialundervisning øker med elevens alder, dette er i strid med prinsippet om tidlig innsats. Det viser seg at det er en vesentlig større bruk av spesialundervisning på ungdomstrinnet enn det er på barnetrinnet. Det er minst bruk av spesialundervisning på 1.-4. trinn (St. meld nr. 16, Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Meldingen konstaterer at det i norsk skole er en tendens til en "vente-og-se" holdning i stedet for tidlig intervensjon. En slik tendens kan føre til økt faglig avstand mellom de nyankomne minoritetsspråklige elevene og de andre elevene.

2.3 Minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge.

Utdannings og læringsutbytte hos elever med norsk bakgrunn og elever med innvandrere bakgrunn er tydelig forskjellig. Dette gjelder i ennå større grad hos innvandrere som kommer sent i skoleløpet. Det rapporteres om at minoritets elever har et spesielt svakt læringsutbytte i videregående opplæring, men at de også tydelig har et svakt læringsutbytte i grunnskolen (OECD, 2009). Minoritets elever oppnår svakere skoleresultater enn det majoriteten gjør, selv om mange av minoritets elevene oppnår gode resultater (Bakken, 2003a, Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006). OECD rapporten presiserer (2009) hvor viktig det er at politikere prioriterer støttetiltak for elever som ikke er født i Norge og spesielt for de elevene som kommer sent i skoleløpet. Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) påpeker og at det er en ekstra utfordring for innvandrere som kommer til Norge sent i skoleløpet. Læringsutbytte deres er svakt i grunnskolen og enda svakere i videregående opplæring, spesielt i yrkesfaglige utdanningsprogram. Videre viser de til betydningen av særskilte tiltak for elever som kommer sent i skoleløpet og sliter. Samtidig påpeker OECD rapporten (2009) viktigheten av å gi alle minoritetsspråklige barn tilstrekkelig støtte.

Minoritetsspråklige elever kan være en utsatt gruppe med hensyn til tilfeldigheter i organiseringen av opplæringstilbudet. Det viser seg at desto lenger elever har bodd i Norge,

desto bedre gjør de det på skolen (Bakken, 2003a). Dette kan tyde på at språkproblemene har størst betydning for barnas faglige utvikling i den første tiden barna befinner seg i en ny språklig sammenheng. Selv om språkproblemene for de fleste er av midlertidig karakter, vil faglige problemer som oppstår i den første fasen samtidig kunne vedvare og eventuelt forsterke seg etter hvert som barnet blir eldre.

2.4 Noen utfordringer med å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever med kort botid.

Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) har sett på om rettighetene til minoritetsspråklige elever blir etterfulgt i grunnskolen og det viser seg at mange ikke får den opplæringen de skulle ha fått etter opplæringsloven § 2-8. I flere kommuner følges ikke regelverket opp. Aasen & Mønness (1998), ref. i Hvistendahl (2009) påpeker at det til tross for gode muligheter for å gi morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i Oslo, brukes disse formene for tilpasset opplæring i liten grad. Hvistendahl (2009) sier at det er varierende fra skole til skole hvordan og i hvilken grad en slik opplæring gis. Videre sier hun at det skyldes mer pedagogiske og politiske holdninger, enn vanskelighetene med å organisere en slik opplæring, slik det kan være andre steder i landet.

Kvaliteten i særskilt norsk er variabel, noe som kan skyldes flere faktorer som liten kompetanse, økonomi, forankring, organisering og svakheter ved regelverket. Det blir anbefalt økt bruk av morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, særskilt norskopplæring og et flerkulturelt perspektiv i skolen. Det er spesielt viktig at undervisningen tilpasses på en slik måte for de elevene som har kort botid, da de er i en overgangsfase for å beherske norsk godt nok, og til å kunne ha et forsvarlig utbytte av opplæringen på norsk (Østbergutvalget, Kunnskapsdepartementet 2009). Øzerk (2003a) viser også til at det er betydelige kvalitetsforskjeller vedrørende opplæringstilbudet som tilbys minoritets elevene fra skole til skole.

OECD rapporten (2009) sier at flere tiltak har blitt innført for å heve kvaliteten på opplæringen for minoritetsspråklige elever, som nytt læreplanverk og vurderingsverktøy, læreplanutvikling, diagnostiske prøver på flere språk og språklige støttetiltak. Rapporten

understreker betydningen av at lærere og skoleledere blir mer interesserte og lydhøre for språklig og kulturelt mangfold. Det blir påpekt at regjeringen ser at det er viktig å forsterke et multikulturelt syn i klasserommet og hos skoleledelsen. Implementeringen av tiltakene har imidlertid ikke vært god nok, og da kan man heller ikke forvente et forbedret læringsutbytte hos denne gruppen elever. Det viser seg at lærere og skoleledere ikke er godt nok forberedt og opplært i forhold til å tilpasse opplæringen i forhold minoritetslevenes spesielle behov og med å implementere de nye læreplanene for språk. En annen barriere for implementering, er at det gjennom *Kunnskapsløftet* (2006) er delegert mer ansvar til lokalt nivå, og at lærere, skoler og kommuner ikke har fått nok hjelp til å gjennomføre reformen (ibid).

En aktivitetsorientert pedagogikk som innbefatter høy grad av elevdeltagelse, erfaringsbasert læring, temabasert, aktivitetsbasert, samvirkebasert og problemorientert opplæring, vil kunne øke læringsutbytte for minoritetslever. Samarbeidsbasert læring er også gunstig for å utvikle ordforrådet (Øzerk, 2003b). Thomas & Colliers funn (1997) og Cohen & De Avilas (1983), referert i Øzerk (2003b) funn samsvarer med dette, og sier at disse elevaktiverende læringsmetodene egner seg bedre for minoritetslevene enn tradisjonell klasseromsundervisning. For å differensiere undervisningen, blir det brukt mer individuelle arbeidsplaner nå enn før (Klette, 2007). Det kan være positivt at elevene kan jobbe mer i eget tempo, men på den annen side kan denne individtilpassede arbeidsmåten bidra til at det faglige samspillet mellom lærer og elev og mellom elever blir redusert (Palm, 2006). Dette kan ha negative konsekvenser for læringsutbyttet til minoritetslevene med kort botid, som har mer utbytte av en undervisning som er mer konkretisert, samarbeids og aktivitetsbasert.

Hvordan opplæringstilbudet er organisert og undervisningen tilpasset ut i fra de språklige og kulturelle forutsetningene til de nyankomne minoritetslevene, og i hvilken grad tiltakene implementeres i skolene, vil være avgjørende for kvaliteten av opplæringstilbudet for denne elevgruppen.

2.5 Forklaringer på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner

Flere faktorer spiller inn dersom en ser på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner og ulike forskere vektlegger disse årsaksfaktorene i forskjellig grad. Studier viser at årsaken til prestasjonsforskjellene er sammensatte og at sosioøkonomiske, kulturelle og språklige forhold har betydning (Bakken 2003a, Pihl 2003, Støren 2006, Øzerk 2003a).

Selv om minoritetselevne som gruppe oppnår svakere karakterene enn majoritetselever, så er det variasjoner i skoleprestasjoner etter hvilke land elevene kommer fra. Støren (2006) sine funn fra videregående opplæring viser at noen grupper får omtrent like gode karakterer som majoritetselever, mens andre igjen gjør det markant svakere. Det er sprikende elevprestasjoner etter landbakgrunn (Støren, 2006, Birkelund & Mastekaasa, 2009).

Minoritetsungdom viser en sterkere skolemotivasjon og viser at de bruker mer tid på skolepositive faktorer som lekser. De gjør også i mindre grad negative ting, som for eksempel å skulke enn det majoritetsungdommen gjør (Lauglo, 2000, Lødding, 2009).

Tall fra videregående skole viser at tross dette er det en høyere andel av minoritetselever enn majoritetselever som ikke har bestått etter fem år eller sluttet. For å forhindre frafall påpekes det at det er viktig å forebygge allerede fra grunnskolen og å gi en bedre støtte i fagene (Lødding, 2009).

Øzerk (2003b, 2005a) viser til en polariseringstendens blant minoritetselevne, tendensen er at de får enten veldig gode eller svært dårlige testresultater. Det er en veldig liten del som oppnår middels bra resultater. I følge Engen (2007) klarer tretti prosent av minoritetselevne seg like godt som de beste majoritetselevne, mens det er langt flere som oppnår like dårlige resultater, eller dårligere tilsvarende de svakeste elevene. Dette kan tyde på at for de som gjør det bra, er sannsynligvis opplæringen godt nok tilpasset. Mens for de som klarer seg dårligst er den ikke det (Engen, 2007). Han hevder videre at det må settes i verk en annen tilnærming enn den rådende, for at flesteparten av de minoritetsspråklige elevene skal holde en aldersadekvat progresjon og prestasjon.

Ifølge Øzerk (2006a) har opplæringslovens bestemmelse om tilpasset opplæring og statstilskudd til opplæring for denne gruppen, medført positive følger for denne elevgruppen. Han nevner at gjennom disse bestemmelsene, har mange minoritetsspråklige barn fått tilbud

om opplæring i morsmål og tospråklig opplæring i kortere eller lengre tid i grunnskolen de siste tretti årene. På den annen side viser det seg at det er store forskjeller i Norge i forhold til ressursbruk. Det avhenger av hvordan skolene og kommunene bruker ressursene (Kulbrandstad, 2003, Bachmann & Haug, 2006). Mange elever får ikke den opplæringen læreplanene forutsetter og det er betydelig mange pedagoger som mangler kvalifikasjoner til å undervise minoritetsspråklige elever (ibid).

Mange minoritets elever får vansker i skolen på grunn av et mindre utbygget ordforråd som kan føre til vansker med innholdsforståelsen og å føle at undervisningen gir mening. I undersøkelsen "Minoritets elever på småskoletrinnet" fant Øzerk (2003a) at over halvparten av de minoritetsspråklige førsteklasingene hadde et mer begrenset ordforråd enn det undervisningen forutsatte. Prestasjonsforskjellene mellom majoritets elevene og minoritets elevene kan skyldes at skolen er i disfavør overfor de minoritetsspråklige elevene, da den i stor grad er bygget på de norske elevene og det norske språkets premisser. Dette truer enhetsskolen og tanken om likeverd, da det blir systematiske skjeve forskjeller i læringsvilkårene og premissene mellom minoritets elever og majoritets elever (Øzerk, 2003a).

Bakken (2003a) problematiserer synet som forklarer at mye av prestasjonsforskjellene mellom minoritets- og majoritets elever er grunnet i språkforståelse og språktilegnelse. Han forklarer store deler av forskjellene mellom majoritets- og minoritets elevene skolerresultater, med elevenes sosiale klassebakgrunn. Han finner at dersom man sammenligner prestasjonene til elever som har foreldre med samme yrkesbakgrunn, blir prestasjonsforskjellene minimale. Prestasjonsgapet kommer da av at minoritets elevenes foreldre oftere hører til i det lavere sosioøkonomiske sjiktet, mens majoritets elevenes foreldre er i større grad spredd jevnt over. Bachmann & Haug (2006) hevder at dette likevel ikke betyr, at prestasjonsforskjellene ikke kan påvirkes med en bedre tilpasset opplæring.

Pihl (2003) hevder at skolen reproducerer ulikhet ved å virke ekskluderende på minoritets elever. Majoritets elevene som er fortrolige med den kulturelle kapital som det formidles i skolen, får et fortrinn i skolen. Hun sier at i forhold til forskriften om tilpasset undervisning, får ikke minoritets elevene en likeverdig utdanning når skolens innhold (lærebøker, lærerutdanning og læreplaner) ikke reflekterer at skolen er flerkulturell. Lærere, pedagoger og rådgivere i den pedagogisk psykologiske tjenesten har liten flerkulturell kompetanse for å kunne tilpasse opplæringen for denne gruppen, da det er i en svært liten grad vektlagt et flerkulturelt pensum på universiteter og høyskoler. Hun påpeker at en stor del

av prestasjonsforskjellene mellom minoritets og majoritets elever skyldes, at det er misforhold mellom minoritetselevens språklige og kulturelle forutsetninger, som de ikke får uttelling for i skolen på den ene siden, og skolens kulturelle kapital på den andre. Hun mener at den pedagogiske praksisen i skolen må gjenspeile den flerkulturelle befolkningen og at opplæringen generelt skal ta utgangspunkt i at skolen er flerkulturell og ikke monokulturell. For i dag er verken læreplaner, lærernes kompetanse og læremidler tilpasset skolens flerkulturelle elevmasse (Bachmann & Haug, 2006).

Selv om det er bred enighet om behovet for utvidet kulturell og språklig mestring blant de pedagogiske miljøene som har kompetanse i dette feltet, så er det likevel omstridt (Bachmann & Haug, 2006). Dette viser seg ved at det er ulik praksis i forhold til morsmålsopplæring. Noen steder blir det ikke gitt en slik opplæring, eller i en svært begrenset grad og bare i noen få språk. I Oslo blir det bare gitt undervisning i særskilt norsk med felles læreplan i norsk, som er en førstespråksplan. I Oslo brukes ikke planen grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som er en andrespråksplan. Dette skjer selv om en arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings og forskningsdepartementet har anbefalt egne læreplaner i andrespråksfagene (ibid). Dette kan ha uheldige konsekvenser når det gjelder å lære norsk og for å få et optimalt utbytte av opplæringen for nyankomne minoritetselever.

2.6 Sosial bakgrunn

I strategiplanen ”Likeverdig opplæring i praksis! (Kunnskapsdepartementet, 2007) blir det påpekt at utdanning er viktig for sosial mobilitet og for å utjevne forskjeller i samfunnet.

Blant minoritetselever som klarer seg dårligst i skolen, kommer mange fra hjem der foreldrene ikke har mulighet til å hjelpe barna med skolearbeidet. En god del kommer fra førmoderne og ”muntlige” samfunn, og har liten utdanning og som i liten grad kan støtte barna med å bygge ut sitt morsmål og andrespråk (Engen & Kulbrandstad, 1998). Det er svært viktig at disse elevene får en god tilpasset opplæring i skolen, da hjemmet i mindre grad kan støtte og hjelpe disse elevene med skolearbeidet. Det vil kunne være kritisk for disse elevenes faglige utvikling, å la ressursene i hjemmet være avgjørende.

Øzerk (2003a) påpeker at elevens sosioøkonomiske status alene ikke kan forklare elevens utbytte av skolens opplæring, men at den virker inn på utbyttet av skolegangen.

Det er foreldrenes kulturelle ressurser som påvirker de språklige og kognitive ferdighetene hos barna. Økonomien kan hjelpe til med å tilrettelegge for læring, men økonomi i seg selv har liten effekt på skoleprestasjoner. Foreldrene vil kunne stimulere barna til å lese bøker, ha interesse for teoretisk arbeid og abstrakt tenkning, som de vil ha stor nytte av i skolesammenheng. For å studere effekter av tospråklighet må man se det i sammenheng med de sosiale omstendighetene som språkinnlæringen foregår under. Barnets muligheter vil bli påvirket av om foreldrene tilrettelegger for et rikt språkmiljø, og ved å bruke tid og ressurser for at barna skal lære seg to språk (Bakken, 2003a).

2.7 Språk

Viktige faktorer ved tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge er undervisning i og på morsmål, og systematisk begrepsopplæring.

Minoritetsspråklige elever som begynner på skolen uten å beherske majoritetsspråket, norsk, står overfor en ekstra utfordring i møte med skolen. De skal, i tillegg til det majoritetselevene skal lære av regning, lesing, skriving, også lære seg norsk (Bakken, 2007).

For at mennesket skal lære seg språk og bygge opp et språkssystem, må man være i sosialt samspill med andre mennesker. For å kunne delta i sosiale relasjoner med andre mennesker krever det at man utvikler ferdigheter i å kommunisere (Egeberg, 2007). Vygotsky (1978) ref. i Øzerk (2005) anså språket for å ha to funksjoner; som et sosialt redskap for kommunikasjon og som et kognitivt redskap, et tankeredskap.

Thomas og Collier (2002) har forsket på minoritetsspråklige elever i USA. De opererer med et stort antall data (nær én million elevdata) over en periode som strekker seg gjennom hele skoleløpet. I sin forskning om minoritetsspråklige elever kan det tyde på at elever som får fagopplæring på førstespråket/morsmålet de fire-fem første årene, og der det skjer en gradvis innføring av opplæring også gjennom andrespråket, føre til at minoritetsspråklige elever

oppnår like gode læringsresultater som elever med ett språk. Dersom en velger å avslutte den tospråklige opplæringen for tidlig, vil ikke eleven ha utviklet generelle språkferdigheter og spesifikke andrespråkferdigheter de trenger for å kunne få utbytte av opplæringen. Den faktoren som klart viser seg relatert til akademisk suksess er at elevene har fått formell opplæring i sitt morsmål. Videre hevdes det at jo lengre denne opplæringen har foregått, jo bedre resultater oppnås. En særlig effekt mener de å ha funnet for elever som har hatt morsmålsopplæring i minst fire år (ibid).

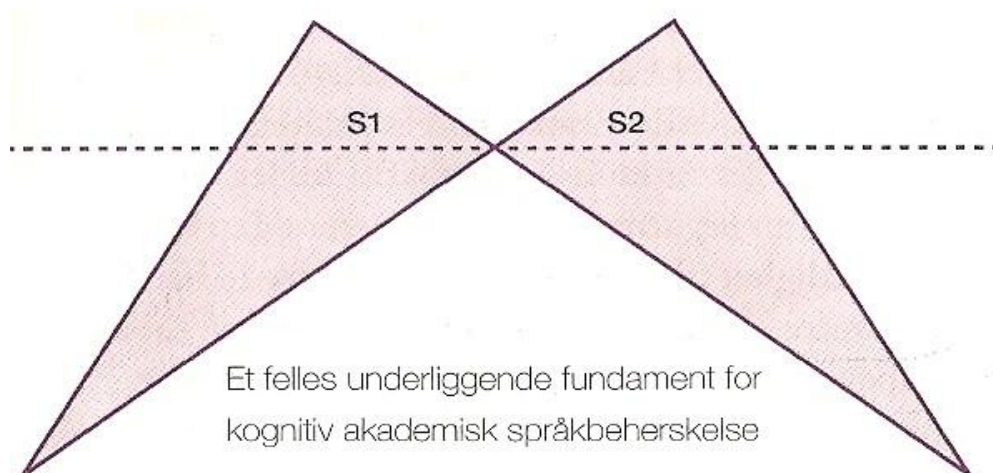
Flere viser til Cummins som har tospråklighet som fagområde (Egeberg, 2007, Hauge, 2007, Thorsen, 2008, Øzerk, 2005a). Cummins ser språkutviklingen som en todelt prosess og skiller mellom to nivåer i språket; det daglige språket og det akademiske skolespråket. Det daglige språket kaller han BICS (Basic Interpersonal Communication Skills). Dette er det sosiale språket, og beskriver ferdighetene man trenger for å kommunisere med andre. Det er videre kontekstavhengig og konkret og dermed lettere å tilegne seg (ibid). Det preges imidlertid av et begrenset ordforråd, men språklyder og grammatikk beherskes relativt godt. Det andre nivået kaller han CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Dette er det akademiske skolespråket som er mer komplekst, abstrakt og kontekstuaavhengig. Det hevdes at det er funksjonene på BICS nivå som er spesielt viktig i forhold til den sosiale utviklingen. Elever som har gode ferdigheter på BICS nivå kan klare seg relativt godt sosialt og i lek med andre barn. De vil også klare seg relativt godt i de praktiske fagene på skolen og prestere på lik linje med andre elever. De vil derimot ha store skolefaglige vansker i alle de andre fagene, dersom de ikke har utviklet tilstrekkelige ferdigheter på CALP nivå.

Thorsen (2008) hevder at lærere og andre som arbeider med barn som snakker flere språk bør være bevisst på forskjellen mellom nivåene BICS og CALP i språket; det daglige språket og det akademiske språket.

På samme måte snakker Vygotsky (1978, 1988) ref. i Øzerk (2005a) om spontane begreper og akademiske begreper. Akademiske begreper er vitenskapelige begreper tilsvarende det akademiske skolespråket redegjort for over. Tilsvarende er spontane begreper det hverdagslige, sosiale språket. Øzerk (2005a) hevder at slike dikotomier i virkeligheten ikke er så rigide. En kan i stedet snakke om grader. For eksempel kan en lærer snakke overfor klassen med et hverdagslig språk, iblandet akademiske ord og begreper i større eller mindre grad. Andre ganger kan det motsatte skje. Språket preges i større grad av akademiske ord og begreper, bare med et snev av hverdagslig språk. Det samme kan man se i tekster i læreverk

som brukes. Noen tekster preges av det daglige hverdagsspråket, men en betydelig andel av ord og begreper i tekstene er av akademisk art. Her møter elevene fagspesifikke ord og begreper de sjelden møter andre steder enn akkurat i læreboktekster.

Cummins (1984) ref. i Hauge (2007) hevder at elevers første og andrespråk har et felles underliggende fundament som fungerer som et tankeverktøy. Hans modell av den tospråklige situasjonen, kaller han isfjellmetaforen. Samme modell er hentet fra Øzerk (2005a), han kaller den dual-isfjell-modellen, som viser følgende:



Dual-isfjell-modellen, (Øzerk, 2005a).

S1 er elevens morsmål. S1 over den stiplede linjen viser overflatetrekk ved førstespråket/morsmålet.

S2 er elevens andrespråk, norsk. S2 over den stiplede linjen overflatetrekk ved andrespråket/norsk.

Overflatespråket er det Cummins (1984) ref. i Hauge (2007) kaller BICS. Under den stiplede linjen finner vi et felles underliggende tankeverktøy (CALP). Ifølge Øzerk (2005a) er tankegangen i modellen at minoritetsspråklige elevers tospråklige utvikling bygger på et felles

fundament og de to språkene er bare ulike på overflaten (over den stiplede linjen). De to språkene bygger på et felles fundament på det kognitive planet, selv om språkene utvikler seg til ulike koder på overflaten (ibid). I skolesammenheng er det som tidligere nevnt utviklingen av CALP som er det sentrale. Dersom du har et godt ordforråd i for eksempel urdu, er det i stor utstrekning overførbart til norsk (Hauge, 2007).

Skoleinnholdets økende grad av akademiske begreper og et kontekstuavhengig språk ved stigende klassetrinn, gjør det vanskeligere for elever som kommer til Norge sent i skoleløpet. Elever som har et godt utviklet morsmål og som har en god skolebakgrunn vil ha større fortrinn enn de som ikke har det.

I lek benytter barn omtrent 2000 ord, og når minoritetsspråklige barn leker med norske barn er det disse ordene som læres. Dette ordforrådet mestrer barn godt både grammatisk og lydmessig relativt rask. Dette ordforrådet befinner seg på BICS-nivå. For å kunne ha nytte av begynneropplæringen på skolen mener leseforskere at elevene må ha et ordforråd på mellom 6000 og 10000 ord (Hauge, 2007). Dersom ordforrådet er lite eller begrepene er lite utviklet eller dårlig organisert, vil elevene ha for lite grunnlag å bygge ny læring på. Det er ingen grunn til å tro at minoritetsspråklige elever har et mindre ordforråd på morsmål enn det jevnaldrende norskspråklige elever har. Mange minoritetsspråklige elever har derimot ikke stort nok ordforråd på norsk til å kunne nyttiggjøre seg av begynneropplæringen. Derfor bør ordlæring skje på en systematisk måte, i egne grupper og i lærerstyrte opplæringssituasjoner. På den måten utvider og utvikler man elevenes CALP (Hauge, 2007). Fokus på å utvide ordforrådet vil være spesielt viktig for elever som har begrensede ferdigheter i norsk. Spesielt er dette viktig da mange nyankomne elever, med stor sannsynlighet, vil få vansker med å forstå innholdet i fag som samfunnsfag og naturfag, grunnet akademisk og kontekstuavhengige fagbegreper fra mellomtrinnet og videre i skoleløpet.

Dersom man skal få til en god tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever vil det derfor være nødvendig å forstå de to nivåene i språket. Det vil videre være viktig å kartlegge både hverdagsspråket (BICS) og det akademiske skolespråket (CALP). I sin jobb som rådgiver i pedagogisk psykologisk tjeneste, har Thorsen (2008) gjort flere erfaringer med at disse elevene etter hvert utvikler flere gode strategier for å dekke over at de kommer til kort i skolen. Elever kan velge å bli usynlige; de spør ikke om hjelp hvis det er noe de ikke forstår,

men sitter stille på pulten sin i klasserommet. Andre reagerer med atferdsvansker, uro eller blir ”klassens klovn” og dekker over usikkerhet og frustrasjon på den måten.

Øzerk (2005a) beskriver det han kaller ”sveitserost-metaforen” som et bilde på elever som opplever hull i fundamentet til deres språklige og faglige utvikling (jfr. dual-isfjell-metaforen, Øzerk, 2005a). Det kan oppstå hull når det gjelder utviklingen av språk dersom man ikke tilpasser opplæringen til de minoritetsspråklige elevenes forutsetninger. Det vil derfor være viktig å fokusere på en systematisk begrepsopplæring. Thorsen (2008) viser til svensk forskning fra 70-tallet av Gardell som på samme måte som Øzerk snakker om ”hull” i språkutviklingen. Gardell kaller dette for ”språkbrister” og vanskene viser seg på flere måter:

- Som ”hull” i forståelsen av vanlige, grunnleggende ord.
- Barna ble lite motivert når det gjaldt å lytte til læreren, da lærerne etter hvert som de kom oppover i klassene, begynte å ”forelese” ved kateteret og ikke lenger underviste på en slik måte som barna var vant til.
- Elevene hadde vansker med skriftlige formuleringer, både med hensyn til meningsoppbygging og grammatikk.

Disse studiene viser at det er spesielt viktig for nyankomne elever at læreren har ekstra stort fokus på begrepsopplæring og forståelse av faginnhold.

2.8 Tospråklighet

Å beherske flere språk er en ressurs noen barn i skolen har. Tospråklig opplæring er læringssituasjoner hvor lærer og/eller elever bruker to språk (Hauge (2007). Tospråklig opplæring er som følger (Hauge, 2007: 54):

- Opplæring *i* morsmål (språket studeres som eget fag).
- Opplæring *på* morsmål (språket benyttes som redskap for eksempel i matematikkopplæringen).
- Opplæring *i* norsk (språket studeres som eget fag/norsk som andrespråk eller som særskilt støtte til morsmålsfaget norsk).

- Opplæring *på* norsk (språket benyttes som redskap for eksempel i matematikkopplæringen).

Det er en fordel å beherske flere språk i vårt samfunn. Ifølge Wold (2006) gir flerspråklighet eller tospråklighet utvidede muligheter for læring og kommunikasjon. Hun mener det er et tankekors, at det i Norge ikke legges mer vekt på å støtte og utvikle videre morsmålskompetanse i språk som urdu og arabisk. Dette med bakgrunn i at i norsk skole er det et mål om tospråklighet for samiske barn og for barn med tegnspråk som morsmål. Samtidig som det er en positiv holdning til å lære elevene første og andre fremmedspråk.

Ifølge isfjellmetaforen (dual-isfjell-modellen, Øzerk, 2005a) vist over, påvirker utviklingen av morsmål og andrespråk hverandre positivt og gjensidig. Wold (2006) viser til studier av Baker (2001) og Thomas & Collier (2003) som har funnet at de elevgruppene som har blitt undervist mest i og på morsmålet, oppnår de beste ferdighetene i andrespråket.

Det hender at barn man oppfatter å ha flere språk, i realiteten ikke har dette. Thorsen (2008) trekker fram dette som et problem. Hun sikter da til elever som ikke har den språkkompetansen som er forventet i skolen, verken på morsmål eller på norsk. En kan tenke seg at elever med liten eller ingen skolebakgrunn og som ikke kommer fra, i følge Øzerk (2005a) ”boklige” hjem, vil få store utfordringer i skolen spesielt fra mellomtrinnet og oppover i skoleløpet på grunn av et lite utviklet kognitivt akademisk språk

Kognitivt og sosialt kan tospråklighet ha noen fordeler når tospråkligheten er på et funksjonelt og velutviklet nivå (Øzerk, 2000, Hvistendahl, 2009). Hvistendahl (2009) refererer til Bialystock & Viswanathan (2005) som påpeker at hjernen holdes mer i aktivitet og at det viser seg at enspråklige reagerer langsommere på stimuli enn tospråklige. Øzerk (2003b) støtter seg til ulike forskere (Anisfelt 1964, Ben Zeev 1972, Carringer 1974, Ianco Warrol 1972, Leopold 1939-1949, Peal & Lamber 1962 og Scott 1973) som har funnet at barn som er velutviklede tospråklige, utvikler i større grad enn enspråklige, en evne til kognitiv fleksibilitet, kreativitet, språkbevissthet og flertyding tenkning. I tillegg utvikler de også en større grad av tokulturell kompetanse.

2.9 Morsmål

Vi har tidligere vist til at minoritets elever, i henhold til opplæringslovens §2-8, har rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring inntil de har utviklet tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen.

Elever med kort botid i Norge har en dobbel utfordring i skolen, ved at de både skal lære et nytt språk, og i tillegg tilegne seg faglige kunnskaper på et språk de foreløpig har mangelfulle ferdigheter i (Bakken, 2007). Derfor vil de overfor nevnte virkemidlene gjelde spesielt for denne gruppen elever, og være en hjelp til å ta igjen forspranget majoritets elevene har opparbeidet seg.

Blant elever som har hatt morsmålsundervisning og elever som ikke har hatt morsmålsundervisning er det små forskjeller i prestasjoner i barneskolen. Det viser seg derimot at de elevene som har hatt morsmålsundervisning i mesteparten av barneskolen viser bedre faglige resultater, enn de som ikke har hatt morsmålsundervisning gjennom flere år. Studier viser entydig at morsmålsundervisning ikke påvirker barns skoleprestasjoner negativt (Bakken, 2003b). Bakken (2003b) mener at det vil være nødvendig med videre forskning om hvorfor det er slik at elever som har hatt morsmålsundervisning over lengre tid, får bedre resultater på skolen, enn elever som ikke har hatt det.

Bakken (2003b) viser til at det i internasjonal forskningslitteratur grovt sett kan skilles mellom fire typer av begrunnelser som argumenterer for morsmålsopplæring i skolen. Han viser til Baker (1996) som hevder at det antas at morsmålsopplæring bidrar til:

- Bedre læreforutsetninger for elevene.
- Elevenes kulturelle og etniske tilhørighet styrkes.
- Kommunikasjonen mellom elever og deres foreldre bedres.
- Gjennom morsmålsopplæring kan en skaffe tilveie språkkompetanse i samfunn som i økende grad samarbeider internasjonalt med andre land.

Mye av forskningen Bakken (2003b) viser til bygger på empiriske studier fra Canada og USA. Han stiller i sin artikkel spørsmål om resultatene som kommer fram internasjonalt kan overføres til norske forhold. Forskningen viser blant annet at minoritetsspråklige elever som mottar morsmålsundervisning de første årene på skolen har et bedre utviklingsforløp. Han

viser igjen til Baker (1996) og Cummins (1984) som hevder at det tar relativt lengre tid for disse elevene å oppnå gode læringsresultater, men når de etter 4-7 år er kommet til et visst nivå, øker deres faglige prestasjoner i forhold til andre elever. De fant imidlertid at undersøkelser av elever i barneskolen viser at morsmålsundervisning gir små effekter. Effekten av morsmålsundervisningen blir derimot tydeligere i ungdomsskolealder da abstraksjonsnivået i lærestoffet øker (Thomas & Collier, 1997 ref. i Bakken, 2003b).

De økte kravene til språklige og kognitive ferdigheter gjennom skolegangen, vil innebære økte utfordringer for nyankomne elever desto senere i skoleløpet de kommer til Norge. Dette fordi de kan ha vansker med å forstå kontekstuavhengige, lavfrekvente og akademiske begreper. Fra 5. trinn skjer det et skifte i forhold til at undervisningen i større grad blir kontekstuavhengig og tekstene blir mer avanserte (Engen & Kulbrandstad, 2000). I så måte kan fagstøtte på morsmål være en støtte, og fungere som et tankeverktøy når minoritets elever med mangelfulle ferdigheter i norsk lærer noe nytt. Samtidig som de får hjelp til å forstå faginnholdet på det språket de kan best, vil det kunne gi en hjelp til å lære, forstå og anvende norsk fagterminologi. Ved å gi en slik støtte i morsmålet kan elevene få konsentrert seg om det faglige innholdet. Slik sett kan et godt utviklet morsmål hos nyankomne elever være en styrke når de skal lære andrespråket norsk, og forstå det faglige innholdet på norsk. (Kibsgaard & Husby, 2009, Engen & Kulbrandstad, 2000). Den faglige støtten som morsmålsundervisningen optimalt skal være, vil i mindre grad være en hjelp for elever med begrensede ferdigheter i morsmål (Lie, 2007). De vil likevel ha nytte av morsmål som en identitetsutviklende faktor (Hauge, 2007).

2.10 Læreplan i morsmål for språklige minoriteter

Formålet med læreplan i morsmål for språklige minoriteter er å fremme prinsippet om tilpasset opplæring etter opplæringslovens §2-8 for grunnskolen og §3-12 for videregående opplæring (<http://www.udir.no>). Ifølge opplæringslovens bestemmelser har elever med annet morsmål enn norsk, om nødvendig, rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, i tillegg til særskilt norskopplæring. Læreplanen i morsmål er nivåbasert, aldersuavhengig og skal fungere som en overgangsplan inntil eleven kan følge den ordinære læreplanen i norsk (ibid). Opplæring etter denne planen skal, "... styrke elevenes

forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet'' (<http://www.udir.no>).

2.11 Læreplan i norsk

I følge strategiplanen Likeverdig opplæring i praksis! (Kunnskapsdepartementet, 2007), skal det viktigste virkemiddelet for minoritetsspråklige elever som ikke kan følge ordinær opplæring på norsk, være særskilt norsk. I strategiplanen står det at dette gjelder for nyankomne minoritetselever, men også andre elever som har for svake ferdigheter i norsk til å følge ordinær opplæring. Det er den enkelte skole som tar stilling til om elever har rett til særskilt norskopplæring gjennom enkeltvedtak. Særskilt norskopplæring kan tilbys ved å ta i bruk Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (LK 06) eller ved å tilpasse den ordinære læreplanen i norsk.

I Oslo kommune har man valgt at alle elever, også minoritetselever med kort botid, skal følge ordinær læreplan i norsk (<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune>).

Den ordinære læreplanen i norsk vinkler ikke norsk i et andrespråksperspektiv i undervisningen. Dette vil si at planen ikke har en spesiell vektlegging på utvikling av leseferdigheter, arbeid med forståelse og fortolkning av norsk kultur, og et spesielt fokus på begrepsopplæring (Myklebust, 2006). Ifølge Myklebust er den ordinære læreplanen i norsk, ikke tilpasset de minoritetsspråkliges forutsetninger og behov. De har først og fremst behov for å utvikle ordforrådet og begrepsforståelse. I den sammenheng må læreren tilrettelegge systematisk for kommunikasjon og samtaler i arbeid med fagene.

Som Myklebust (2006) hevder, er det noen utfordringer knyttet til at Oslo kommune, som skoleeier, har valgt å gi alle minoritetsspråklige elever under hele skoleløpet en særskilt tilpassing innenfor den ordinære norskplanen. Planen grunnleggende norsk for språklige minoriteter som Oslo har valgt bort, tar utgangspunkt i og nevner eksplisitt, elevenes særskilte bakgrunn og læringsforutsetninger. Planen vektlegger betydningen av å jobbe med ordforråd og begrepsforståelse, betydningen av tospråklig fagopplæring, og at lese- og

skriveopplæringen bør støttes med morsmålsundervisning. I tillegg er det spesielt vektlagt lytteforståelse, og å kunne uttrykke seg forståelig og utvikling av uttrykk og språkmønstre. Planen har et delvis kontrastivt perspektiv, norsk i et flerkulturelt perspektiv og et metaperspektiv på egen norsklæring, som den ordinære planen i norsk ikke har, fordi den er beregnet på elever med norsk som morsmål/førstespråk. Utfordringen med å bruke den ordinære norskplanen for alle elever, er at den gir mindre direkte støtte til spesifikke områder som andrespråkselevne har behov for (Selj, 2008).

Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk (2008) anbefaler en revisjon av læreplanen for faget særskilt norsk innenfor den ordinære læreplanen i norsk i grunnskolen, da den i dag bærer preg av å være en førstespråksplan. Det vil si at planen er basert på at elevene allerede har grunnleggende produktive og reseptive ferdigheter i muntlig norsk. I tillegg til at planen har lite fokus på at elevene skal lære om sentrale trekk ved Norge som et flerspråklig og flerkulturelt samfunn. Dette mener de er uheldig da den ikke tar utgangspunkt i deres særskilte forutsetninger og behov. Noe som vil kan føre til at de fortsatt vil få et lite utbytte av undervisningen.

2.12 Elevenes kulturelle bakgrunn

Det er en fare for at minoritets elever føler seg fremmedgjort og kan føle at skolen ikke er for dem, hvis skolens innhold ikke er preget av det flerkulturelle samfunnet (Hauge, 2007, Pihl, 2005). Thomas & Colliers studie (1997) konkluderer med at læringsutbyttet blir størst i kulturelt og sosialt støttende læringsmiljøer og hvor de minoritetsspråklige elevene blir sett på som en ressurs og deres morsmål blir brukt aktivt i undervisningen over flere år. I undersøkelsen fra 2003 utført av Skjelbred & Aamodtsbakken (2003) vises det til at det flerkulturelle perspektiv i liten grad gjenspeiles i læremidlene, og at lærerveiledningene gir liten hjelp til lærerne for å arbeide i klasser hvor flere kulturer og språk er representert.

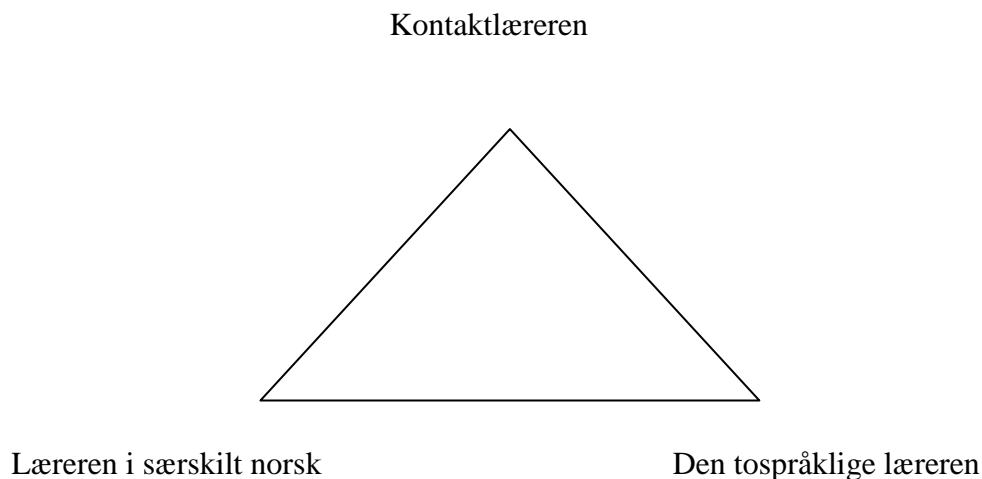
At skolen ser på flerkulturell og flerspråklig kompetanse som en ressurs hos elevene, vil sannsynligvis bidra til at mange føler det som en positiv identitetsbekreftelse (Lindquist & Palm, 2009). I så måte kan tospråklige lærere være rollemodeller hvor de bekrefter deres flerkulturelle bakgrunn. Det forutsetter at de blir sett på som likeverdige i skolen (Hauge,

2007). Hvordan skolen og lærerne viser at de verdsetter de nyankomnes elevers kultur, verdier og språklig kompetanse vil kunne bidra til at de føler mestring, fordi de har kunnskap og kompetanse som mange av majoritetsbarna kanskje ikke har. Det kan føre til at de føler at skolen også er for dem, som igjen kan bidra til at de blir mer motivert for å lære.

Opplevelse av mestring vil kunne føre til økt arbeidsinnsats og motivasjon som vil svære positivt for identitetsutvikling og læring. I så måte kan en manglende tilpasning i form av liten eller ingen morsmålsstøtte og en monokulturell skole, føre til at de nyankomne elevene opplever undervisningen som lite meningsfull. Elevene kan stå i fare for å miste troen på egne evner og å miste troen på at egen arbeidsinnsats nytter (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.13 Samarbeid mellom lærere

I Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet (LK, 2006) finner vi at skolen skal være en lærende organisasjon og legge til rette for samarbeid mellom lærere. Det skal også legges til rette for at lærerne skal kunne lære av hverandre ved å samarbeide om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. I klasser der elever får morsmålsstøtte er det viktig, at dersom prinsippet om tilpasset opplæring skal ivaretas, må ulike lærere som er i kontakt med elevene, samarbeide slik at elevene opplever en sammenheng i skoledagen. Hauge (2007) viser til forskning om samarbeid mellom tospråklig lærere, andrespråklærere i norsk og kontaktlærere ikke er tilfredsstillende. Opplæringslovens §2-8 slår fast minoritetselevers rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Opplæringen kan imidlertid legges til en annen skole enn den eleven går på til daglig, dersom undervisningspersonale ikke innehar denne kompetansen. Dersom elever får deler av opplæringen ved andre skoler, utfordrer dette tilretteleggingen av samarbeidet mellom lærere som har kontakt med elevene. Hun viser til en modell for å systematisere lærersamarbeidet slik at en kan sikre elevene tematisk sammenheng i skoledagen.



Trekantsamarbeid (Hauge, 2007: 150)

Det legges vekt på å jobbe med elevens førforståelse av nye temaer. Elevene skal få innføring i nye emner før det gjennomgås i full klasse. En forutsetning for modellen er at det er utarbeidet en temabasert plan for skoleåret. Når man starter med et tema, blir lærerne sammen enige om hva som er det sentrale ordforrådet alle elevene må lære seg, for å kunne forstå temaet. Tospråklig lærer finner så ut hva elevene har av kjennskap til og kunnskap om temaet. Videre undersøker tospråklig lærer om elevene kjenner til sentrale begreper for å forstå temaet på morsmål. Neste trinn vil være at lærer i særskilt norsk arbeider med elevenes førforståelse om temaet på norsk. Etter at elevene har gått gjennom en forberedelsesfase samler læreren alle elevene i full klasse og gjennomgår temaet på norsk. De minoritetsspråklige elevene vil på den måten gis større mulighet til deltakelse. Modellen legger vekt på at det skal være sammenheng i det innholdet de minoritetsspråklige elevene får opplæring i når de tas ut til tospråklig fagopplæring eller særskilt norsk og den opplæringen de får i klassen. For at lærerne som underviser de samme elevene skal få gjennomført trekantsamarbeid, må skoleledelsen sette av tid til planlegging (Hauge, 2007).

2.14 Elevens overgang fra mottaksklasse til vanlig klasse

Som nevnt i innledningen er mottaksklasser et tilbud til nyankomne minoritetselever i barne- eller ungdomsskolealder som må ha opplæring i norsk før de begynner i vanlig klasse (<http://www.velkommenoslo.no>). Det avhenger imidlertid av hvor i landet man bor om elevene får plass i mottaksklasse eller ikke. I Oslo er det første opplæringstilbudet ordnet i henholdsvis mottaksklasser, for elever som har skolegang fra hjemlandet, eller alfabetiseringsklasser, for elever som ikke har skolegang fra før (<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no>). Nyankomne elever får tilbud om opphold i mottaksklasse i ti måneder, før de overføres til ordinær klasse.

Det er viktig med gode overgangsrutiner når eleven skal flytte fra mottaksklasse til ordinær klasse på nærskolen. Ifølge Konsmo & Collett (2007) er det i så måte svært viktig at den ordinære skolen er godt forberedt på å ta i mot elevene fra mottaksklassen. Bronfenbrenner (1979) ref. i Holmberg (2004), viser til at overganger betraktes som risikofylte og kritiske faser i menneskers liv. Overganger kan også gi muligheter og utfordringer av positiv art. Holmberg (2004) hevder at dersom en skal lykkes med gode overganger for elever er det viktig at en har etablert et nært samarbeid rundt eleven. I skolesammenheng vil det være det pedagogiske personalet i mottaksklassen og i den ordinære klassen eleven skal overføres til. Skoleledelsen blir også en viktig part i dette arbeidet ettersom de har det overordnede ansvaret når det gjelder overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse. En kan tenke seg at en slik overgang kan oppleves som kritisk og risikofylt for eleven som skal gå fra en trygg tilværelse med spesiell tilrettelegging i mottaksklasse, til en større gruppe i ordinær klasse. Elevene i mottaksklassen skal kartlegges helhetlig og grundig. Det skal utarbeides en rapport, som skal oversendes bostedsskolen slik at opplæringen kan tilpasses den enkelte elevs behov i en ordinær klasse (Østbergutvalget, Kunnskapsdepartementet, 2009).

Innledningsvis har vi referert til Jon Langmoen, rektor ved Rommen skole, som etterlyser at elevene kan gå lenger i mottaksklasse dersom de mangler norskferdigheter slik at de kan følge den ordinære klassens nivå (NRK Østlandssendingen 20. oktober 2008). Han mener at ti måneder i mottaksklasse ikke er nok for å lære seg norsk for mange elever, dette gjelder

spesielt for elever med lite skolebakgrunn og elever med krigserfaring. Basert på hans erfaring fra Rommen skole er det mange elever som kommer fra mottaksklasse som ikke er godt nok forberedt til å nyttiggjøre seg opplæringen i vanlig klasse. Han knytter frafallet i videregående skole opp mot at mange av elevene som kommer fra mottaksklasse har et for dårlig grunnlag i norsk språk. Dette går både på at de ikke kan lese, forstå og snakke godt nok norsk. Han mener at elevene burde kunne gå i mottaksklasse til læreren vurderer at de vil klare seg i en vanlig klasse.

I Aftenposten 10. mars 2010 uttaler også Hassan Ali Omar, leder i den somaliske innvandrersorganisasjon Info123, at ti måneder i mottaksklasse ikke er nok. Det blir spesielt problematisk å følge det faglige nivået i en vanlig klasse for elever uten tidligere skolebakgrunn. Han er bekymret for disse elevene da de kan begynne å hate skolen og trekkes mot dårlige miljøer. Videre sier han at det disse elevene trenger er faglig opplæring i de trinnene de mangler, og at det er ikke nok med leksehjelp.

Omar får støtte i sitt syn av Ap – politiker Elvis Nwosu, som mener at ordningen slik den er i dag, kan føre til stort frafall når elevene begynner i videregående skole. En løsning i følge Nwosu er å plassere en større andel elever i klassetrinn etter ferdigheter i stedet for alder. Elin Reite, avdelingsdirektør i Utdanningsetaten i Oslo, understreker i samme artikkel at elevene får tilpasset undervisning også etter at de er ferdige i mottaksklassene. I tillegg sier hun at ved behov, kan elevene gå lenger i mottaksklasse (ibid).

Før man velger tiltak om hvordan opplæringen skal organiseres er det viktig å ta en helhetsvurdering av hver enkelt elevs behov. Det er gunstig for norskutviklingen og motivasjonen for å lære seg norsk, å være i samhandling med jevnaldrende som har bedre kompetanse i norsk (Hauge, 2008). Det vil kunne oppstå optimale språklæringssituasjoner om elevene gis muligheten til samhandling, og hvis lærerne følger opp inkludering ved at alle kan delta i leken (Kibsgaard & Husby, 2009). Slik sett kan det være fordelaktig å begynne i vanlig klasse. På den annen side kan mottaksskolen tilrettelegge opplæringen på en mer optimal måte ut i fra elevens forutsetninger og behov, fordi lærerne har mer kompetanse i flerkulturell pedagogikk og andrespråklæring enn i en vanlig klasse, og det er større muligheter til å gjennomføre tospråklig opplæring. I tillegg kan mottaksskoler bygge opp et fagbibliotek som har variert materiell og flere læremidler på forskjellige språk (Hauge, 2008). Å bli satt inn i en vanlig klasse med forventning om at de skal kunne svømme uten at de har fått grunnleggende svømmeopplæring, er det vanskeligste for elevene (Tefre & Hauge, 1998).

Det er ikke nok å bade i språket, da det for de fleste er for krevende å følge undervisningen i et språk de ikke behersker. Det kan være vanskelig å bli inkludert blant jevnaldrende hvis man ikke mestrer det språket de andre har. I en sånn situasjon rapporteres det om elever som opplever ensomhet og lite mestring, både faglig og sosialt (Hauge, 2008).

Vi vil senere i drøftingen problematisere det Elin Reite, avdelingsdirektør i Utdanningsetaten i Oslo, hevder over, da det viser seg at i praksis er tilpasningen i den vanlige klassen ofte ikke er tilstrekkelig og at lenger tid i mottaklasse kan være vanskelig å gjennomføre.

2.15 Kartlegging

Det er avgjørende for elevenes faglige utvikling at elevens særskilte utfordringer blir avdekket tidlig i læringsløpet. Å gi støtte tidlig og forebygge, vil kunne redusere faglige vansker senere i skoleløpet og vil kunne redusere behovet for spesialundervisning. Ved å kartlegge elevene som strever og finne ut årsaken til vanskene, kan en sette inn tiltak raskt (St.meld.16/2006-2007). Dette er også i tråd med den utdanningspolitiske satsingen på tidlig innsats.

Skolen og pedagogisk psykologisk tjeneste har en utfordring i forhold til at de har lite kartleggingsmateriell som på en god nok måte viser læringspotensialet til minoritets elever. Dette kan skyldes at pp-tjenestens arbeidsverktøy hovedsakelig er laget med tanke på å finne ut funksjonsnivået til enspråklige og ikke hos tospråklige elever. Det vil da være vanskelig å trekke slutninger fra testresultatene om en tospråklig elev er i mellomspråksfase eller har dårlig organiserte begreper. Ut i fra testene kan det være vanskelig å tolke om eleven viser tegn på lærevansker eller om han er i en normal språkinnlæringsfase (Schulz, Hauge & Støre, 2008).

Kunnskapsløftet opererer med tydelige kompetansemål som hver enkelt elev skal oppfylle. I hvilken grad de ulike kompetansemålene oppfylles av hver enkelt elev, skal følges nøye opp gjennom et rapporterings-, og resultatoppfølgingssystem angitt i Kunnskapsløftet. Man er opptatt av å avdekke eventuelle vansker elevene har i å mestre grunnleggende ferdigheter og å nå kompetansemålene. Det er en tett sammenkopling mellom mål og resultater i Kunnskapsløftet (Raaen, 2008).

I Kunnskapsløftet fremgår det at tilpasset opplæring skal vurderes i forhold til hver enkelt elevs læringsresultat. Kunnskapsløftet spesifiserer også hva det betyr å kunne de ulike grunnleggende ferdighetene som er å uttrykke seg skriftlig, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Kompetansemålene angir hva hver enkelt elev skal kunne etter endt opplæring. De fleste elevene skal kunne nå disse kompetansemålene, men graden av måloppnåelse vil være ulik (LK 06).

Utfordringen for skolene og lærerne blir derfor å vurdere hva elevene som kommer fra mottaksklasse mestrer og har kompetanse i.

Minoritetsspråklige elever kan stå i fare for å utvikle ulike norskspråkrelaterte vansker dersom språkundervisningen ikke tilpasses på en god måte. Lie (2007) definerer norskspråkrelaterte vansker som språklige og faglige vansker. Opplæringen i begynnerfasen bør tilpasses elevens ferdigheter i norsk og må baseres på screening og kartleggingsresultater (ibid).

Opplæringslovens § 2-8 (2009) sier følgende om kartlegging og språklige minoriteter:

”Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.”

Det er problematisk at kartleggingsmateriellet som brukes i dag ikke er standardisert og normert på ulike fremmedspråk. Screening og kartlegging av elever har ingen sterk tradisjon i norsk skole i forhold til den ordinære undervisningen, kanskje fordi slike tiltak oppfattes som spesialpedagogikkens område. Kartlegging må være noe som gjøres jevnlig og ikke bare som engangstilfelle ved starten av skoleåret (Lie, 2007). Demmert (2005) ref. i Lie (2007) viser til at følgende punkter må tas i betraktning ved kartlegging eller vurdering av minoritetsspråklige elever:

- Kartlegging av elevens språkfunksjon i begge språk.
- Kartlegge hvilke verdier og prioriteringer som er gjeldende der eleven kommer fra.
- Lærere bør ha utdanning i flerkulturell pedagogikk og skaffe seg testkompetanse om minoritetsspråklige elever.
- Ordforrådet (forståelsen) til eleven som testes må kartlegges først. Forstår eleven som testes, ord og begreper som benyttes i kartleggingen / testen?

Egeberg (2007) hevder at en forutsetning for å kunne lære noe nytt er at en må ta utgangspunkt i elevens erfaringer og skape mening i lys av disse. Ifølge Pihl (2005) tas det ikke tilstrekkelig hensyn til språkferdigheter på morsmål, språkferdigheter på norsk og erfaringsbakgrunn. For å få et riktig bilde av eleven er det viktig at man får oversikt over de erfaringene og ferdighetene de har, og vurdere hvordan det eventuelt kan innvirke på resultatene eleven oppnår. Man må derfor kartlegge pedagogiske forhold, for eksempel tidligere skolegang, mangelfull skolegang, hvilke metoder har vært brukt og hva har vært innholdet i opplæringen (ibid).

Det er utarbeidet kartleggingsverktøy i tilknytning til læreplanen Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Kartleggingsmaterialet er ment som en hjelp for skolen i vurderingen av når eleven er i stand til å følge opplæring etter den ordinære norsklplanen (<http://www.udir.no>). Da mange elever i Oslo ikke følger denne planen vil dette kartleggingsverktøyet i liten grad anvendes.

NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring ved Høgskolen i Oslo) har utarbeidet et omfattende kartleggingsverktøy for kartlegging av skolefaglige ferdigheter og uformell kompetanse hos nyankomne minoritetsspråklige ungdommer (<http://www.hio.no>). Dette verktøyet er utarbeidet med den hensikt å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, ut i fra forutsetninger og behov.

Lie (2007) hevder at det i skolen brukes kartleggingsverktøy som ikke alltid oppfyller krav om kvalitet. Noe materiell er av gammel dato, og noe er "hemmesnekret", laget ved den enkelte skole. Resultater brukes som en ferdig diagnose og ikke som en indikator på hvilke vansker eleven har (ibid). Rambøll Management (2009) gjennomførte på oppdrag for Utdanningsdirektoratet, en evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter. Rambøll Management fant blant annet at det var mangel på standardiserte kartleggingsprosedyrer og verktøy, samt at få kommuner hadde retningslinjer for kartlegging av norskkunnskaper til elevene.

For å kunne si noe om en elevs generelle begrepsforståelse må en kartlegge det på de språk eleven kan. Det kan være at elevene kan begrepene på et annet språk, men at de mangler begrepene på norsk eller omvendt. For å kartlegge flerspråklig kompetanse trengs det samarbeid mellom flere lærere, også tospråklig lærer. NAFO og Lesesenteret i Stavanger har utviklet kartleggingsprøver, hovedsakelig skriftlig, etter modell av de nasjonale

kartleggingsprøvene i skriving og lesing, på albansk, arabisk, somali, spansk, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. Når man kartlegger for eksempel skriftkyndighet på morsmålet, gir det et riktigere bilde av elevens lese- og skriveutvikling, enn om man bare kartlegger på norsk. Flere minoritets elever kan av flere grunner ha lite skriftkyndighet i sitt morsmål. Det vil være nødvendig å utvikle materiell som kartlegger elevenes muntlige kommunikative kompetanse (Svendsen 2009). Det foreslås å vurdere elevenes språkutvikling i morsmål og norsk vår og høst.

2.16 Kompetanse hos lærere og rektor

Det er per i dag ingen krav om minoritetsrelatert kompetanse i den norske lærerutdanningen og kompetanse innen fagområdet er heller ikke spesielt vektlagt (Golf, 2009). I følge Ryen, Wold & De Waal Pastoor (2009) har få tospråklige lærere formell pedagogisk kompetanse. Pihl (2005) hevder at få lærere har kunnskap om minoriteters språkutvikling, og at skoleledere vet lite om hvordan man bør tilpasse opplæringen for minoritets elever. Man kan da spørre seg i hvilken grad en kan forvente at lærere og skoleledere vil være kompetente til å ta utgangspunkt i ulike sosiokulturelle og språklige forutsetninger og behov hos minoritets elever.

Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk (2008) anbefaler at det må settes i verk tiltak som etter- og videreutdanning spesielt innenfor norsk som andrespråk. I tillegg anbefaler de at lærerutdanningen gir kompetanse i andrespråksdidaktikk og andrespråkslæring. Dette hevder fagrådet er viktig, da norskundervisningen i dagens flerkulturelle skole innebærer at læreren må tilrettelegge i et andrespråkspedagogisk og førstespråkspedagogisk perspektiv samtidig.

2.16.1 Sammenfattende kommentarer

For at skolen skal kunne gi et tilfredsstillende opplæringstilbud, bør opplæringstilbudet være systematisk og i liten grad være styrt av tilfeldigheter. Det som er felles for elever med kort

botid i Norge er at de har mindre erfaring og kjennskap til norsk språk og kultur. De vil trenge et opplæringstilbud som tar hensyn til deres ennå begrensede ordforråd på norsk og at de er i en mellomspråkfase. I tillegg til at de får hjelp til å forstå og finne mening i den norske skolen. Elever med kort botid i Norge vil ha behov for en opplæring som tar hensyn til deres språklige og kulturelle bakgrunn for å få et best mulig utbytte av opplæringen i skolen.

3 Metode

Kalleberg (1998) opererer med fire elementer i et forskningsprosjekt: spørsmål, datamateriale, analytiske kategorier og konklusjoner. Forskningsopplegget kan hjelpe oss med å stille spørsmål og finne svar. Gjennom problemstillingen stiller vi spørsmål. Ved å samle inn data og gjennom analysen etterpå håper vi å kunne finne noen svar. Kalleberg (1998) mener det er å foretrekke å fokusere på ordet ”spørsmål” framfor ordet ”problem”. Ved å bruke ordet ”problem” kan man komme til å feste oppmerksomheten mot noe som ikke er slik det bør være. Ordet ”problemstilling” brukes ofte av samfunnsvitere synonymt for ”spørsmål” (ibid). I dette kapitlet vil vi gjøre rede for de metodiske valg vi har gjort. Videre redegjør vi for det utvalget som er brukt for å samle inn data. I dette kapitlet tar vi også opp etiske refleksjoner vi har gjort oss gjennom forskningsprosessen. Til slutt i dette kapitlet tar vi opp validitets- og reliabilitetsbegrepene.

3.1 Valg av metode

For å belyse problemstillingen ”Hvordan tilpasses opplæringen til minoritets elever i grunnskolen med kort botid i Norge” har vi valgt en kvalitativ tilnæringsmåte med intervju som metode. En kvalitativ studie er en studie der datatypen som dominerer er av kvalitativ karakter (Kalleberg, 1998). Kvalitativ metode er egnet når en ønsker å gå i dybden for å beskrive et tema i detalj (Vedeler, 2000). I denne oppgaven er det overordnede temaet tilpasset opplæring i forhold til én spesiell gruppe, minoritets elever med kort botid i Norge. Kvalitativ metode er en tilnærming som innebærer å studere mennesker i deres eget miljø og innebærer interaksjon med mennesker på deres språk og deres betingelser (Gall, Gall & Borg 2007).

Forskningshistorisk kan en skille mellom to vitenskapelige hovedretninger; naturalisme og positivisme. Kvalitativ forskning innebærer at forskeren er i forskningsfeltet og undersøker mennesker eller sosiale prosesser i deres naturlige miljø (Postholm, 2010). Kvalitativ

forskning har ofte et fenomenologisk utgangspunkt, man ønsker gjerne å studere verden slik mennesker opplever den. Å studere menneskers opplevelse av verden innebærer videre direkte og personlig kontakt med mennesker i deres eget miljø (Vedeler, 2000). I fenomenologien er det menneskets subjektive opplevelser som står i fokus (Dalen, 2004). Begrepet livsverden er sentralt. Vi har brukt intervju som datainnsamlingsmetode. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å få informanten til å beskrive hans eller hennes hverdagslige livsverden (Kvale, 2006). Temaet i våre intervjuer har vært å få informantene til å beskrive hvilke tanker og erfaringer de har i forhold til tilpasset opplæring overfor den aktuelle elevgruppen vi fokuserer på i denne undersøkelsen. Vi er ute etter informantenes beskrivelser av deres livsverden.

Kvalitativ forskning har som overordnet mål å utvikle en forståelse av ulike fenomener knyttet til personer eller situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Formålet med oppgaven er å få kunnskap om hvordan lærere og skoleledelse tilpasser opplæringen for én bestemt elevgruppe. For å få tak i informantenes erfaringer og tanker om dette temaet har vi valgt intervju som metode for innsamling av data (Dalen, 2004). Ifølge Kvale (2006) er kvalitativt forskningsintervju produksjonssted for kunnskap. Intervjuet kan sees på som utveksling av synspunkter mellom personer om temaer av felles interesse.

Intervjuguide er utarbeidet ut i fra teoretiske studier og med bakgrunn i egne erfaringer som lærer/førskolelærer for minoritetsspråklige elever. Spørsmål vi stiller gjennom intervjuguiden viser tilbake til oppgavens styrende hovedspørsmål som er ”Hvordan tilpasses opplæringen i grunnskolen til minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge?”

Vi har foretatt noen endringer fra prosjektplanen til endelig prosjekt. Vi redegjorde i prosjektplanen for at vi ville bruke observasjon i tillegg til intervju. Etter hvert ble det klart at observasjon som metode falt bort da det ble noe uklart hva og hvordan vi skulle observere. Opprinnelig var ønsket vårt å observere lærerne i praksis og se dette opp mot det de fortalte om tilpasset opplæring i intervjuene. Vi fant etter hvert at dette kunne bli et for stort arbeid innenfor rammen av en masteroppgave. I tillegg kunne det se ut som om vi nærmest skulle kontrollere lærernes praksis og se om det stemte med det de fortalte i intervjuene. I etterkant ser vi at materialet vi sitter igjen med etter syv intervjuer på en god måte belyser problemstillingen, og gir grunnlag for tolking og analyse. Vi valgte derfor å benytte intervju som hovedmetode for å samle inn kunnskap.

3.2 Intervju

Innenfor fenomenologiske studier er vanligvis intervju den eneste strategien for innsamling av data. Hver informant intervjues som oftest én gang og spørsmålene som stilles er utformet med utgangspunkt i forskerens erfaringer og i relevant teori. Videre handler fenomenologisk tilnærming om å finne den sentrale underliggende meningen i en opplevd erfaring ut i fra sentrale tema som forskeren tar opp i intervjusituasjonen. De sentrale temaene som tas opp bestemmes av forskeren (Postholm, 2010). Det kvalitative forskningsintervjuet er en faglig samtale som skaper ulike former for kunnskap (Kvale, 2006). Vi finner ofte et asymmetrisk maktforhold da intervjueren har ansvaret for utspørringen og informanten svarer. Dette er i motsetning til den hverdagslige samtalen som preges av gjensidig utveksling av synspunkter. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av de ulike informantenes livsverden, for deretter å tolke meningen med fenomenene som beskrives. I et kvalitativt forskningsintervju er intervjueren selve forskningsinstrumentet. Man blir en god intervjuer gjennom å intervjuer (ibid). I vårt prosjekt er vi noviser i så henseende, begge to, men forhåpentligvis har vi lært noe gjennom prosessen.

Bruk av intervju som forskningsmetode har en viss struktur og hensikt. Hensikten med intervjuet er å få fram informantenes egne erfaringer, den kunnskapen og tankene vedkommende har og som det er viktig å få fram (Kvale, 2006, Dalen, 2004). Vårt ønske er å få fram erfaringene og tankene lærerne har om hvordan de tilrettelegger opplæringen for minoritets elever som har kort botid i Norge. Vi ønsker videre å få fram kunnskapen lærerne sitter inne med om tilpasset opplæring for denne spesielle elevgruppa. Det kvalitative forskningsintervju har som styrke at det fanger opp variasjonen i intervjupersonenes oppfatninger om et tema. Intervjuet som form gir derfor et bilde av en mangfoldig menneskelig verden (Kvale, 2006). For å få fram ulike erfaringer, tanker og kunnskap om temaet tilpasset opplæring for den spesielle elevgruppen vi skriver om har vi intervjuet lærere og rektor på en ungdomsskole og lærere og rektor på en barneskole.

3.3 Utvalg

Problemstillingen vår lyder ”Hvordan tilpasses opplæringen i grunnskolen for minoritets elever med kort botid i Norge”. For å undersøke dette har vi valgt å intervjuere lærere som har elever med bakgrunn fra mottaksklasse i sin ordinære klasse. Vi ønsket å intervjuere lærere som har elever med bakgrunn fra mottaksklasse i sin vanlige klasse fordi disse elevene er relativt nyankomne til Norge. Vi var også interessert i hvilke tanker rektorer hadde om dette temaet. Vi sendte dermed ut e-post til tjue ulike skoler i Oslo, Akershus og Buskerud, både barne- og ungdomsskoler, og presenterte vår prosjektplan (vedlegg 4). De utvalgte skolene ble kontaktet fordi de hadde stor andel minoritetsspråklige elever. Vi vurderte derfor at sjansen for at noen av disse skolene ville ha elever som tidligere hadde vært i mottaksklasse som relativt stor. Noen av skolene hadde også egne mottaksklasser. Av disse tjue skolene var det to skoler som ga positiv tilbakemelding og kunne tenke seg å være med i prosjektet. Begge skolene har høy andel minoritetsspråklige elever. Den ene skolen har også mottaksklasse. De to skolene har lang erfaring i å tilrettelegge opplæringen for språklige minoriteter.

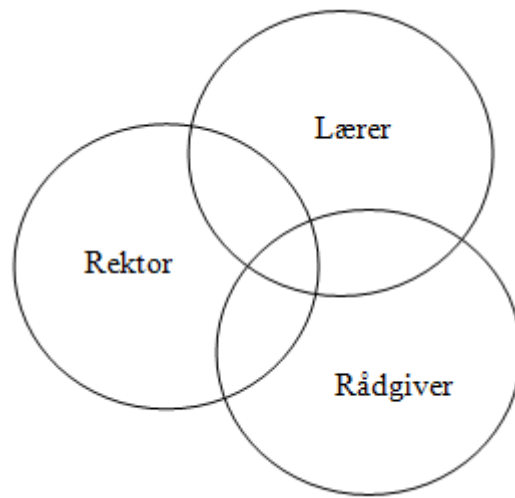
Innen kvalitativ intervjuforskning er det viktig at ikke antallet informanter er for stort (Dalen, 2004). Vårt utvalg bestod totalt av fire lærere ved to forskjellige skoler samt to rektorer, en ved hver av de samme skolene. I tillegg har vi intervjuet en rådgiver ved en høyskole. Informanten som er rådgiver ved en høyskole bidrar med verdifull informasjon om overordnede problemstillinger knyttet til elevgruppen vi skriver om. Han har i tillegg jobbet i videregående skole i flere år og bidrar også med kunnskap fra praksisfeltet. Intervjuet med rådgiveren fungerer også som et slags ekspertintervju, idet han bidrar med kunnskap som kan betraktes som mer overordnet enn det lærere og i noen sammenhenger rektor gjør. Blant annet i forhold til hvordan skoler i andre fylker og kommuner organiserer morsmålsundervisning og norskundervisningen. Våre informanter består således av syv personer. Tre personer fra barnetrinnet, tre personer fra ungdomstrinnet og en som har kommet med innspill i forhold til hvordan opplæringen tilpasses for elevene i videregående skole (rådgiver ved en høyskole).

Ved å intervjuere både lærere, rektorer og en rådgiver har vi informanter fra tre forskjellige informantgrupper, noe som gir oss mulighet til å fange opp ulike nyanser og problemstillingen blir belyst fra ulike vinkler (Dalen, 2004). Den ene læreren i ungdomsskolen var også lærer i

mottaksklassen ved skolen og kunne bidra med verdifull informasjon om for eksempel overgang mellom mottaksklasse og vanlig klasse.

Dersom vi hadde kontaktet andre skoler med lavere prosentvis andel minoritets elever, eller skoler som bare har noen få minoritets elever er det sannsynlig at informasjonen fra informantene hadde vært annerledes. Skolene som ble kontaktet er derfor valgt ut med den hensikt at de best kan belyse vår problemstilling. Det ligger et vurderende prinsipp til grunn for valg av skoler. En såkalt formålstjenlig eller et skjønnsmessig utvalg (Befring, 2007). Av alle lærere i skolen, har vi avgrenset utvalget til å gjelde lærere i vanlige klasser og som har erfaring med elever som har kommet fra mottaksklasse. Det hadde selvsagt vært ideelt og hatt flere informanter å velge mellom, men i vårt prosjekt har vi vært prisgitt de informantene som takket ja til å være med. En kan stille spørsmålsteget ved at informantene representerer ulike trinn i skolen, både barne-, ungdomsskole- og videregående skole. Vi mener likevel at informantene gir verdifull informasjon, men med forskjellig vinkling, som belyser problemstillingen på en god måte. En direkte sammenlikning hva de gjør på de ulike skolene blir derimot vanskelig da alder og utfordringer knyttet til dette er vanskelig. Det er heller ikke formålet med oppgaven. Å ha informanter fra ulike klassetrinn kan derimot være interessant i forhold til om det forekommer variasjon i grader av og type tilpassing fra lave til høye klassetrinn.

I vårt prosjekt har vi opplevd å støte på visse begrensninger med hensyn til utvalget. Vi har erfart at man ikke nødvendigvis får det ønskede utvalget fordi skolene rett og slett ikke svarte på våre henvendelser. Kanskje fordi de ikke ønsker eller ser at de har tid til å være med i et slikt prosjekt. Når vi kun får svar fra to av totalt tjue skole vi henvendte oss til er vi derfor prisgitt det utvalget vi har fått og som kan hjelpe oss å belyse vår problemstilling. Et ønsket utvalg hadde kanskje vært at alle befant seg på ungdomstrinnet og hadde ønsket elevgruppe i klassen. Dette fordi vi vet at mange elever som kommer sent i skoleløpet har store utfordringer i norsk skole. Vi kunne da sett hva hver skole gjorde for å tilpasse best mulig. Vi kunne sett på ytterpunkter, likheter og forskjeller på ungdomsskoletrinnene. Når vi endte opp med informanter fra barneskole, ungdomsskole, og en informant fra videregående skole blir det vanskeligere å se på det samme.



Figur. Ulike målgrupper i intervjustudier (Dalen, 2004).

Vi har valgt bort foreldrene og elevene som informanter. Dette fordi vårt fokus er skolen og det som foregår av tilpasset opplæring der. Hva gjøres for enkeltelever, grupper og klassen som helhet. Dette er lærernes og skoleledelsens arena og ikke foreldrenes. Elevene er riktig nok en del av dette, men er valgt bort som informanter fordi vi er interessert i hva lærerne tenker rundt temaet tilpasset opplæring for en spesiell elevgruppe.

3.3.1 Beskrivelse av utvalg

I kapitlet "Drøfting og framstilling av data" vil vi bruke følgende benevnelser på informantene ved gjengivelse av sitater:

- Lærer 1 barneskole → Lærer 1BS
- Lærer 2 barneskole → Lærer 2BS
- Rektor barneskole → Rektor BS

- Lærer 1 ungdomsskole → Lærer 1US
- Lærer 2 ungdomsskole → Lærer 2US
- Rektor ungdomsskole → Rektor US
- Rådgiver → Rådgiver

Lærerne og rektorene som utgjør vårt utvalg har følgende utdanning og stilling i skolen:

Informanter	Utdanning	Stilling i skolen
Lærer 1 barneskole	4-årig allmennlærerutdanning.	Kontaktlærer 7. trinn.
Lærer 2 barneskole	Magistergrad i pedagogikk. Utdanning fra annet land enn Norge.	Særskilt norsklærer. Faglærer.
Rektor barneskole	4-årig allmennlærerutdanning. Master i skoleledelse.	Rektor.
Lærer 1 ungdomsskole	4-årig allmennlærerutdanning. Tillegg: 1 år fransk, 1 år norsk og RLE (til sammen 2 år).	Kontaktlærer 8. trinn. Støttegrupper 9. trinn. Faglærer 8., 9. og 10. trinn.
Lærer 2 ungdomsskole	Cand.mag. med PPU. Post credit diploma i pedagogikk fra annet land enn Norge.	Lærer i mottaksklasse. Inntil nylig faglærer på 9. trinn i vanlig klasse.
Rektor ungdomsskole	4-årig allmennlærerutdanning. Spesialpedagogikk. Master i skoleledelse.	Rektor

Lærerne og rektorene har erfaring gjennom flere år i forhold til å jobbe med minoritetsspråklige elever. Én lærer og én rektor har erfaring med å jobbe i mottaksklasse. Alle har erfaring med elever som kommer fra mottaksklasser inn i vanlig klasse, men antall elever dette gjelder vil variere fra år til år.

Erfaringene til rådgiveren ved en høgskole behandles noe annerledes enn de andre informantenes uttalelser. Hans erfaringer er av mer utdanningspolitisk art, i tillegg til at han har et overordnet perspektiv på hvordan opplæringen organiseres i forhold til nyankomne minoritets elever i videregående skole. Hans erfaringer vil derfor ikke være sammenliknbare med informantene fra grunnskolen da han har en annen rolle som en ”utenfor-observatør”. Tanken bak valget med å intervju en rådgiver som har kompetanse på dette feltet i videregående skole var å få noen synspunkter på hvordan de nyankomne elevene mestrer de faglige kravene som stilles i videregående skole. Vi ser en sammenheng mellom hvordan det tilrettelegges for disse elevene i grunnskolen, og hvordan de klarer seg i videregående skole.

3.4 Intervjuguide

Som intervjuform har vi valgt semistrukturert eller halvstrukturert intervju (Dalen, 2004). Vi utarbeidet en intervjuguide som ble bygget opp rundt bestemte temaer vi mener kan gi svar til problemstillingen. Ved semistrukturerte intervjuer fokuseres samtalene mot bestemte temaer forskeren velger ut på forhånd (Dalen, 2004). Vi startet med å lage en grov skisse over temaene vi ønsket belyst og hvilke emner vi ønsket å ta opp (Kvale, 2006). De innledende forskningsspørsmålene har vært styrende for utarbeidelse av intervjuguiden. Intervjuguiden ble bearbeidet over en tid og spørsmålsformuleringene ble mer detaljert og spisset, men likevel åpne slik at informantene kunne fortelle relativt fritt.

Vi utarbeidet tre forskjellige intervjuguider. Én til lærerne, én til rektorene og én til rådgiveren. Dette ble gjort ut i fra tanken om at rektorene kunne fortelle mer overordnet om tilpassinger som blir gjort ut i fra et systemperspektiv. Lærerne ivaretar i større grad individperspektivet idet de har den daglige kontakten med gruppen og enkeltelevene.

Temaene i begge intervjuguidene er formulert som åpne spørsmål knyttet til den overordnede problemstillingen. Noen av spørsmålene følges av underpunkter. Disse er tenkt som en hjelp for intervjuer eller informant dersom det trengtes en forklaring eller tips for å komme på glid.

I forkant av intervjuene sendte vi e-post til forskjellige skoler med informasjon om prosjektet og forespørsel om de kunne tenke seg å stille med informanter (vedlegg 4). De to skolene som etter hvert gav positiv tilbakemelding i forhold til å være med, fikk etter hvert som intervjuene skulle foretas tilsendt e-post med noen overordnede temaer vi ønsket å snakke om (vedlegg 5). Fullstendig intervjuguide ble ikke sendt fordi vi ønsket at hver informant skulle komme med sine egne tanker og erfaringer og ikke ha diskutert dette med kolleger i forkant. Informantene var likevel noe forberedt ut i fra de overordnede punktene i intervjuguiden de mottok i tilsendt e-post.

3.5 Gjennomføring av prøveintervju

I kvalitativ intervjuforskning må det gjennomføres et prøveintervju for å teste intervjuguiden (Dalen, 2004). Vi gjennomførte et prøveintervju med en lærer den ene av oss kjente godt. Intervjuet ble gjennomført basert på det første utkastet til intervjuguide. Ved gjennomføring av prøveintervjuet ble det ikke benyttet opptaksutstyr. Vi ser i etterkant at det burde vært gjort da vi ved senere anledning fikk problemer ved overføring av intervju fra diktafon til pc. Det gav imidlertid en god pekepinn på tidsbruk, samt at noen av spørsmålene var noe overlappende. Etter at man har gjennomført prøveintervju vil det ofte være nødvendig å omformulere spørsmål og redigere intervjuguiden (Dalen, 2004). Etter at prøveintervjuet var gjennomført, arbeidet vi videre med intervjuguiden. Noen spørsmål ble tatt vekk fordi de overlappet hverandre. Andre spørsmål ble snevret inn tematisk og spisset. Noen nye spørsmål kom til. Endelig intervjuguide ble utformet og tilpasset de ulike informantene. Vi har derfor én intervjuguide til lærere (vedlegg 1), én intervjuguide til rektorene (vedlegg 2) og én intervjuguide til rådgiveren (vedlegg 3).

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Etter at den første kontakten med informantene var opprettet via e-post, var vi i telefonisk kontakt med den ene rektoren to ganger. Begge samtalene var positive. Rektor ville ta kontakt med de aktuelle lærerne og informere dem om prosjektet. Den andre rektoren inviterte oss til et hyggelig møte på sin skole. Hun ville også ha samtaler med sine lærere for å finne egnede informanter. Begge rektorene var positive til prosjektet og mente problemstillingen var aktuell og viktig å få kunnskap om. Vi fikk e-post i retur med navn på lærere som hadde elever med mottaksbakgrunn i sin klasse. Intervjuene ble gjennomført på skolene, innenfor ordinær arbeidstid for lærerne. Intervjuene med rektorene ble gjennomført på deres kontor. Intervjuene med lærerne ble gjennomført på møte- og grupperom.

Alle informantene fikk tidlig beskjed om at deres anonymitet skulle ivaretas. Alle lydfiler blir slettet ved prosjektets slutt. Vi opererer derfor ikke med navn, verken på lærere, rektor eller skoler. Den eneste opplysningen som foreligger er at det er to skoler blant Oslos 135 skoler totalt (SSB, 2009).

Rådgiveren fra en høyskole har gitt muntlig samtykke til at vi omtaler vedkommende som rådgiver, tilknyttet en høyskolen. Antall informanter ble til slutt syv. Hvert intervju varte en drøy time. Vårt empiriske datamateriale utgjør således rundt syv og en halv time lydopptak som senere ble transkribert.

Som tidligere nevnt blir man en god intervjuer gjennom å intervjuer. Selvtilliten øker ved praktisering (Kvale, 2006). Vi var begge tilstede ved gjennomføringen av intervjuene. Den ene førte ordet mens den andre var observatør, og kunne komme med oppfølgingsspørsmål eller be informanten utdype hvis man følte det var nødvendig. Intervjueren må ha evnen til å lytte til det informanten forteller, og verken argumentere eller moralisere dersom man er uenig i det informanten sier. Intervjueren må vise anerkjennelse overfor informanten både gjennom måten det spørres på og hvordan en lytter (Dalen, 2004). Vi var oppmerksomme på dette under intervjuene og forsøkte å gi informanten tid til å svare skikkelig. Pauser mellom spørsmål og svar kan være skapende på den måten at informanten gis tid til å reflektere over det som sies (Dalen, 2004).

Vi opplevde også at da vi skulle intervjuer en av lærerne, hadde rektor tatt feil av hvilken lærer som hadde mottakselev i sin klasse. Hun hadde således informert feil person. Den riktige læreren var imidlertid sporty nok og stilte opp uforberedt. Intervjuet bærer riktignok preg av det, fordi hun hadde vært ute med klassen sin hele dagen, og ble etter hvert ganske sliten og trøtt. Hun sier det flere ganger i intervjuet. Men hun bidrar likevel med verdifull kunnskap om minoritetsspråklige elever, blant annet fordi hun selv har et annet morsmål enn norsk og derfor har egenerfaring som minoritetsspråklig i Norge.

Alle intervjuene ble tatt opp på en digital diktafon, et verktøy ingen av oss har erfaring med fra tidligere. Dette ble gjort for senere analyse og dokumentasjon av samtaler.

Vi opplevde så alle forskere og studenters skrekk, å miste lydfiler ved overføring fra digital diktafon til pc. To intervjuer så umiddelbart ut som de var slettet. Etter hjelp fra en datakyndig engel, lykkes vedkommende å redde den ene lydfilen slik at det ene intervjuet ble bevart. Ett intervju var imidlertid helt borte. Vi skrev e-post til rektor på den aktuelle skolen og forklarte situasjonen. Heldigvis fikk vi mulighet til å intervjuer læreren på nytt. Det var nok bedre kvalitet på det første intervjuet av læreren, i den forstand at mer informasjon ble gitt fra informantens side. Det slettete intervjuet var på en og en halv time, det andre så vidt over en time.

Vi gjennomførte intervjuene i løpet av en to ukers periode.

3.7 Transkribering av intervjuene

For å bli del av et datamateriale må erfaringer kodes. Intervjuutskrifter er et eksempel på koding av erfaringer formulert i språk. Det er den første og grunnleggende kodingen av erfaringer i samfunnsfag (Kalleberg, 1998). Ved transkribering av intervjuer fra muntlig til skriftlig språk struktureres samtaler slik at datamaterialet er bedre egnet for tolking og analyse (Kvale 2006). Transkripsjonsarbeidet har vi delt mellom oss. Det betyr at hver av oss har transkribert de tre intervjuene vi førte ordet. Det siste intervjuet, med rådgiveren, har vi transkribert halvparten hver. Det skriftlige materialet vi sitter igjen med utgjør til sammen rundt 120 sider. Ifølge Kvale (2006) utgjør det transkriberte materialet bare en del av det

totale datamaterialet i en undersøkelse. Han hevder videre at det transkriberte materialet er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form (Kvale, 2006).

Lydfilene er derfor bevart gjennom prosjektet slik at vi hele tiden kan gå tilbake å lytte og på den måten kontrollere det vi har skrevet ned.

Å transkribere innebærer å oversette fra muntlig til skriftlig språk. Muntlig og skriftlig språk har hver for seg egne regler (Kvale, 2006). To av informantene snakket dialekt. Ingen av oss er i stand til å skrive denne dialekten korrekt. Vi bestemte oss derfor for å transkribere til bokmål. Videre kan et ordrett transkribert intervju framstå som usammenhengende fordi det muntlige språket er annerledes enn det skriftlige (Kvale, 2006). Vi har valgt å ikke ta med pauser, gjentakelser eller latter fordi vi ønsker å gjengi uttalesene fra informantene på en mer sammenhengende måte. Måten transkripsjonen gjøres på, avhenger av hvordan materialet skal brukes. Vår hensikt er å få fram informantenes kunnskap, tanker og erfaringer om temaet tilpasset opplæring i forhold til én bestemt gruppe. Kvale (2006) skriver at dersom transkripsjonene skal gi et generelt inntrykk av informantens synspunkter kan det være greit å omformulere og fortette uttalesene. Vi har for eksempel valgt å ta vekk alle ”hm-er”, ”mmm-er”, ”likksom”, eller ”ikke sant”, som er vanlig i samtale. En av informantene ytret ønske om å se oppgaven når den er ferdig. Av hensyn til informantene har vi derfor valgt å ikke gjengi sitater som usammenhengende, repetitiv, ordrett intervjutranskripsjon fordi det kan føre til uetisk stigmatisering og være en fornærmelse for informantene (ibid).

Struktureringen av samtalene som skjer gjennom transkriberingen er også begynnelsen på analysen (Kvale, 2006). Vi erfarte begge to at ved å lytte til intervjuene om igjen flere ganger, begynner man å tenke teori, sammenligne hva de ulike informantene forteller, se forskjeller og likheter. Dette er i seg selv en begynnelse på analysen som Kvale (2006) skriver om. Alle informantene samtykket til intervju ut i fra at de skulle være helt anonyme. Å sikre anonymitet forutsettes også fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) sin side (vedlegg 6). Vi valgte derfor allerede på transkripsjonsstadiet å anonymisere informantene og de aktuelle skolene. Lydfilene er lagret på personlig pc, og disse blir slettet ved endt prosjekt.

3.8 Bruk av NVivo 8 i analyse av data

Vi har valgt å bruke dataprogrammet NVivo8 som hjelp i analysen av det empiriske materialet. Dataprogrammet fungerer som en tekstbase hvor intervjuene er lagret. NVivo 8 har lettet arbeidet med analytiske operasjoner som for eksempel å lete etter nøkkelord eller foreta ordtelinger (Kvale, 2006). Programmet har også vært en hjelp i arbeidet med å kode eller kategorisere intervjuuttalelsene. Ifølge Kvale (2006) er en av de vanligste formene for dataanalyse koding eller kategorisering av uttalelsene fra informantene. Det skriftlige datamaterialet vi sitter igjen med etter transkribering av intervjuene er om lag 120 sider. Ved å bruke et dataprogram i analysen, i stedet for mange papirutskrifter som kan bli uoversiktlig, har vi erfart at det etter hvert har spart oss for mye struktureringsarbeid. Det å lære seg å bruke NVivo 8 tok likevel noe tid i begynnelsen. Kvale (2006) understreker at man ikke må overse konteksten informantenes uttalelser forekommer i. Den enkle, tekniske måten en kan kode og analysere materialet på kan gjøre at dette overses. Ved siden av de transkriberte intervjuene, har vi ført loggbok og gjort nedtegnelser etter at intervjuene er gjennomført og underveis i arbeidet.

3.9 Bearbeiding av data og analyse

Gjennom bearbeiding og analyse av datamaterialet er hensikten å finne fram til den informasjonen informantene gir og som kan besvare vår problemstilling. Den fenomenologiske analysen har foregått gjennom flere trinn. Alle intervjuene har vært gjennomgått flere ganger for å få god oversikt og et helhetsinntrykk av materialet. Videre for å forsøke å finne hvor hovedtyngden i materialet ligger.

Datamaterialet som foreligger er direkte tale, opptakene av intervjuene foreligger som lydfiler, i tillegg til de transkriberte intervjuene, som foreligger som tekst. De innledende forskningsspørsmålene og intervjuguiden har vært styrende for utarbeiding av kategorier og koding av datamaterialet. I NVivo kodes materialet ved å opprette såkalte ”noder” som utgjør de ulike kategoriene materialet så kodes etter. Dette er i tråd med det Kvale (2006) skriver om

at å analysere betyr å dele opp noe i biter. Intervjuene ble delt opp og satt sammen etter kategoriene vi opprettet. Ved å benytte dataverktøy i denne prosessen fikk vi en god oversikt over hvor tyngdepunktet i materialet lå. Analyse av datamaterialet innebærer å avdekke eventuelle mønstre (Befring, 2007). Hva forteller informantene mye om? Hva er viktig for dem? Hva forteller de lite om? Ved å benytte dataprogrammet til koding og kategorisering fikk vi også god oversikt over hva og hvilke spørsmål som ga lite informasjon. Dette har vi derfor valgt bort i kapitlet drøfting og framstilling av data. Både fordi vi fikk lite informasjon om disse temaene og av hensyn til omfanget på oppgaven. En analyse av kvalitative data handler om å beskrive det som er funnet (Befring, 2007). Dette gjøres i kapitlet der vi presenterer og drøfter ytringer og funn som er gjort. Ytringene settes inn i en teoretisk ramme (Dalen, 2004).

Vi har forsøkt å forstå fenomenene gjennom å formulere ulike tema gjennom forskningsspørsmålene og intervjuguiden. De ulike temaene formulert gjennom forskningsspørsmål og intervjuguide, er temaer som informantene har ulike erfaringer med. Det kan forstås som ulike fenomenologiske temaer, som er sentrale poenger og meningsfulle erfaringer informantene har (Befring, 2007). I analyse av materialet har det vært viktig for oss å få fram erfaringer knyttet til minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge.

I kapittel 4, "Drøfting og presentasjon av data", vil vi presentere empiriske funn som er gjort i undersøkelsen. Noen funn drøftes mer enn andre funn. Dette gjenspeiler hvor hovedvekten av materialet ligger.

3.10 Etiske refleksjoner

Vi har tatt utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene som er formulert av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH revidert 2006). Disse retningslinjene angir normer for god forskningsetikk, og skal være til hjelp for forskeren i arbeidet som utføres.

For empirisk forskning der personer deltar som informanter er det et etisk basert krav at alle skal samtykke i å delta på et fritt og informert grunnlag (Befring, 2007). Informert samtykke

handler om at personene som intervjues informeres om prosjektets overordnede mål, videre at han eller hun deltar på frivillig basis og kan trekke seg fra prosjektet når som helst dersom han skulle ønske det (Kvale, 2006). Hver informant ble informert om muligheten for å trekke seg fra prosjektet før intervjuet startet. Dette ble gjort muntlig. Vi vurderte det slik at muntlig informert samtykke var tilstrekkelig i dette prosjektet (Kvale, 2006).

Kvale (2006) stiller også spørsmål med hvem som skal gi samtykke, informanten eller deres overordnede. Rektor er lærernes overordnede. Rektorene tok kontakt med de aktuelle lærerne. Ut i fra de innledende samtalene med lærerne fikk vi imidlertid ikke inntrykk av at dette var noe de var pålagt å gjøre. De uttrykte heller at dette var noe de mente det var viktig å få kunnskap om og ville gjerne bidra med det de kunne.

Informanter har krav på at alle opplysninger de gir blir behandlet konfidensielt og datamaterialet skal vanligvis anonymiseres (Befring, 2007). Konfidensialitet handler om at personlige data som kan avsløre informantens identitet ikke skal avsløres (Kvale, 2006). I vårt datamateriale forekommer ingen navn, verken på personer eller skoler. Vi har opplyst at skolene befinner seg i Oslo, men som tidligere nevnt er det 135 grunnskoler i Oslo. Tall fra utdanningsetaten i Oslo viser at antall minoritetsspråklige elever utgjør om lag førti prosent i Oslo skolen (<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no>) Vi mener derfor at anonymiteten til skolene og våre informanter er ivarettatt, fordi antall skoler og antall minoritets elever totalt er stort. Identifisering vil da være vanskelig.

Rådgiveren ved en høyskole opptrer ikke med eget navn eller navn på høyskolen han representerer. Det er imidlertid få høyskoler i forhold til grunnskoler. Vedkommende har blitt informert om hensikten med prosjektet og blitt spurt om hvordan vi skal referere til informanten. Han har gitt muntlig samtykke til at vi kan referere til ham som rådgiver ved en høyskole.

Det overordnede temaet for oppgaven er tilpasset opplæring i forhold til én bestemt gruppe, minoritets elever med kort botid i Norge. Det kan være en fare for å stigmatisere små grupper som er lett gjenkjennelige (Dalen, 2004). Gruppen vi skriver om er relativt liten i forhold til alle minoritetsspråklige elever i Oslo. Vi mener imidlertid at prosjektet ikke stigmatiserer denne gruppen elever. I intervjuene kommer det fram at lærerne ikke tenker på disse elevene som én spesiell gruppe, men ser dem som en del av hele elevgruppa. Faren for stigmatisering av enkelte elever eller grupper av elever ble i tillegg redusert ettersom vi valgte bort

observasjon av undervisningssituasjoner og heller konsentrerte oss om intervju av lærere og skoleledelse.

Den ene av oss er lærer ved en grunnskole med tilsvarende elevgruppe. Faren for overidentifisering kan således være tilstede (Kvale, 2006). Vi mener likevel at vi har beholdt et kritisk blikk gjennom våre diskusjoner i etterkant. Det at vi har forskjellig bakgrunn kan være en styrke i det å bevare det kritiske blikket. Kalleberg (1998) beskriver dette som samfunnsviterens dobbeltdialog. En utfordring kan være å, på en god måte, veksle mellom nærhet og tilstrekkelig distanse, for å unngå at man overidentifiserer seg med en gruppe.

Ifølge Kvale (2006) bør en vurdere konsekvensene av en intervjustudie. Han tenker da på mulig skade som kan påføres informantene. I prosjektet vårt har vi ansvar for å tenke igjennom hvordan vi for eksempel gjengir sitater fra informantene. Sitatene som gjengis bør være lesbare og ikke sette informanten i et dårlig lys (Kvale, 2006). Samtidig som vi skal ha et kritisk blikk på praksis, er det viktig at vi er ydmyke ovenfor informantene og skolen som tar i mot oss.

Prosjektet er vurdert av Personvernombudet og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (vedlegg 6).

3.11 Validitet og reliabilitet

Kvale (2006) omtaler begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet som en treenighet. Han legger også vekt på at spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet bør være i tankene gjennom hele forskningsprosessen og fungere som kvalitetskontroll på alle stadiene gjennom hele prosjektet. Videre vil vi kort redegjøre for reliabilitetsbegrepet da det i større grad enn validitetsbegrepet knyttes til kvantitative undersøkelser, og da ofte til at innsamling av data og analyse skal kunne etterprøves av andre forskere. Slike krav er imidlertid vanskelig å stille i en kvalitativ undersøkelse (Dalen, 2004).

3.11.1 Reliabilitet

Andenæs (2000) hevder at reliabilitetstenkning som handler om i hvilken grad prosedyrer for datainnsamling i samme kontekst vil gi samme informasjon, egner seg nok bedre for eksperimentelle tilnærminger. Elever, lærere og omgivelsene de befinner seg i er i stadig forandring. Andenæs (2000) hevder videre at kravet om gjentakelse blir i en slik sammenheng problematisk. Etterprøvbarhet og generalisering er heller ikke formålet med dette prosjektet. Validitet i intervjuundersøkelser handler om i hvilken grad studien undersøker det den er ment å undersøke. Reliabilitet viser til i hvilken grad resultatene man finner i undersøkelsen er pålitelige (Kvale, 2006). Andenæs (2000) framhever relevans som et mer overordnet krav når det gjelder framgangsmåtene ved å samle inn data. Det må være tilpasset undersøkelsens formål og forankret i relevant teori (ibid). Vi har valgt intervju som framgangsmåte for innsamling av data, fordi vi mener det er mest relevant for vårt formål.

Når det gjelder reliabilitet skriver Dalen (2004) at det er viktig å nærme seg spørsmålene rundt dette begrepet på andre måter enn i kvantitative undersøkelser. Blant annet ved nøyaktige beskrivelser av alle ledd i forskningsprosessen. Kvale (2006) hevder at reliabilitetssjekk av de transkriberte intervjuene er viktig. Ettersom vi delte transkriberingen av intervjuene mellom oss var det nødvendig at vi hadde noen prosedyrer vi holdt oss til ved overføring av lyd til skrift. Kvale (2006) viser til et eksempel der to personer transkriberer det samme intervjuet og resultatet blir forskjellig. Dersom vi begge hadde transkribert alle intervjuene hadde de nok også sett forskjellige ut. Når man transkriberer fra lyd til tekst er det vanskelig å vite når en skal sette punktum, når er det pause, skal en ta med emosjonelle uttrykk som latter? (Kvale, 2006). Vi har i etterkant hørt på alle intervjuene og gått god for hverandres transkriberinger. Kvale (2006) diskuterer også reliabilitet i forhold til spørsmål i intervjuguiden. Vi har forsøkt å unngå å stille ledende spørsmål. Vi har lagt vekt på å stille åpne spørsmål der informanten kan fortelle fritt, og der vi som intervjuere påvirker svarene i mindre grad.

3.11.2 Validitet

Maxwell (1992) drøfter validitetsbegrepet og opererer med fem validitetskategorier: deskriptiv validitet, tolkingsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Lincoln og Guba (1985) ref. i Dalen (2004) opererer med fire kategorier: troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. Kvale (2006) opererer med kategoriene: validitet som håndverksmessig kvalitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. I vår oppgave vil vi videre drøfte validitet i egen undersøkelse opp mot kategoriene til Maxwell (1992).

Deskriptiv validitet hos Maxwell (1992) viser til i hvilken grad utsagn som er kommet fram i intervjuene er korrekt og stemmer overens med det som er sagt. At utsagn fra informanten ikke er misforstått eller transkribert feil. Maxwell (1992) hevder videre at alle de andre validitetskategoriene avhenger av den deskriptive validiteten, som han hevder er det primære aspektet ved validitet. Vi brukte en digital diktafon som hadde god kvalitet på gjengivelse av lyd da vi intervjuet. Fordi vi var to intervjuere tilstede ved gjennomføring av intervjuene måtte vi også passe på å ikke snakke i munnen på hverandre. Det skjedde riktignok et par ganger, noe som resulterte i at vi måtte lytte mange ganger på korte sekvenser under transkriberingen for å få tak i hva som ble sagt. Som vi tidligere har redegjort for valgte vi å utelate småord ved transkribering av intervjuene. Vi mener allikevel at essensen av det informanten forteller ikke blir borte. Det at vi hadde gjennomført et prøveintervju før det første intervjuet gjorde oss noe tryggere på spørsmålene og tiden vi ville bruke. Tidligere i oppgaven skrev vi om at vi mistet lydfiler ved overføring fra diktafon til pc. Dette resulterte i at vi måtte ta ett intervju på nytt. Det slettede intervjuet varte noe lenger enn det andre. Informanten viser noen ganger til det første intervjuet ved annen gangs intervju. Hun er nøye med å fortelle dette på nytt, noe som gjør at vi kan bruke hennes utsagn selv om det første intervjuet ble slettet. Da vi gjennomførte prøveintervjuet ville det vært en fordel dersom vi hadde benyttet diktafonen slik at vi også kunne prøvet oss fram med hensyn til overføring av lydfil til pc.

Vi har tidligere også redegjort for at én av informantene møtte uforberedt til intervju fordi rektor hadde gjort en feil og informert en annen lærer om prosjektet vårt. Informanten ble etter hvert trøtt og spurte flere ganger om det er mange spørsmål igjen. Vi foreslo at vi kunne

komme tilbake en annen dag når hun var mer opplagt og kunne forberede seg bedre. Hun valgte imidlertid selv å fullføre intervjuet den samme dagen. Vi ser imidlertid at svarene blir kortere etter hvert og hun går tom. Dersom vi hadde kommet tilbake ved en senere anledning kunne vi nok fått mer utfyllende svar og mer informasjon.

Vår opplevelse under intervjuene med noen av lærerne var at de hadde en tendens til å blande sammen nyankomne elever med minoritetsspråklige elever generelt. Dette kan kanskje være en trussel mot validiteten idet vi har spurt etter erfaringer med nyankomne, mens noen av lærerne har kommet med erfaringer med minoritetsspråklige elever generelt. Under intervjuene presiserte vi derfor flere ganger at det var de nyankomne elevenes situasjon vi var interessert i, ikke minoritetsspråklige elever generelt.

Den neste kategorien Maxwell (1992) tar opp er tolkingsvaliditet. Tolkingsvaliditet handler om meningen bak det som sies av informanten. Hva er den bakenforliggende meningen i det informantene forteller? I tolkingsvaliditet inkluderes informantens perspektiv i tillegg til den kommunikative meningen. Maxwell (1992) trekker fram informantens intensjoner, erkjennelse og følelser. Han hevder termen tolking er relevant fordi en søker å forstå mening, ikke ut i fra forskerens perspektiv, men ut i fra informantens perspektiv. Under intervjuene kom vi ofte med oppfølgingsspørsmål når det var noe vi var usikre på om vi hadde forstått på en riktig måte. På den måten får informanten mulighet til å bli forstått på en riktig måte og uheldig tolking av utsagn kan unngås. Dette kan være med på å styrke validiteten.

Den neste kategorien Maxwell (1992) opererer med er teoretisk validitet. Teoretisk validitet handler om på hvilken måte sammenhenger og fenomener en finner i datamaterialet forklares ved hjelp av teori (Dalen, 2004). I arbeidet med intervjuguiden har vi formulert spørsmål som vil gi informantene mulighet til å gi svar som er relevant i forhold til valgt problemstilling. Datamaterialet blir bearbeidet, analysert og tolket. Det er i denne sammenheng viktig å tydeliggjøre analytiske grep og de redskaper som er anvendt (Dalen, 2004). Vi vil redegjøre for hvilke analytiske begreper og hvilke redskaper som er brukt i prosjektet, noe som vil styrke validiteten.

Den fjerde kategorien til Maxwell (1992) er generalisering. Dette handler om i hvilken grad resultatene fra en studie kan generaliseres til andre grupper enn de som er utforsket (Dalen 2004). Kvalitativ forskning er vanligvis ikke designet med det formål å generalisere til populasjonen. Begrepet generalisering spiller derfor en annen rolle i kvalitative studier enn

det gjør i kvantitative studier, der dette ofte er et krav (Maxwell, 1992). I stedet for generalisering kan det være mer fruktbart å snakke om en overføringsverdi til lignende grupper, personer eller institusjoner (ibid). Vårt utvalg av lærere og rektorer er nok representativt for skoler som har en tilsvarende sammensatt elevgruppe, et høyt antall minoritetsspråklige elever og elever med bakgrunn fra mottaksklasse. Utvalget er derimot ikke representativt for alle lærere ved skoler i Oslo, eller landet for øvrig. Som vi tidligere har redegjort for er det i Oslo førti prosent minoritetsspråklige elever, men de er ikke jevnt fordelt. Det vil derfor være skoler med et høyt antall minoritetsspråklige elever og skoler med få elever i denne gruppen. Det kan være fruktbart å snakke om at det vi har funnet i vårt datamateriale kan ha en overføringsverdi til skoler som er sammenlignbare med hensyn til elevgruppe. Det at vi er oppmerksom på dette kan styrke validiteten.

Den femte og siste kategorien Maxwell (1992) opererer med er evalueringsvaliditet. Ifølge han er ikke evalueringsvaliditeten like sentral i kvalitativ forskning som deskriptiv-, tolkings-, og teoretisk validitet fordi det ikke er forskerens hensikt å evaluere eller vurdere det han studerer, men heller en søken etter å forstå. I denne oppgaven ønsker vi å finne ut hva som blir gjort for å tilpasse opplæringen til en spesiell gruppe elever. Vi har lest mye teori og forskning som er gjort i forhold hvordan man best tilrettelegger for denne gruppen elever. Vi var derfor nysgjerrige på praksis i skolen. Lærerne gav tilbakemelding til oss på at det er bra at noen skriver om dette. Våre funn, som vi diskuterer opp mot relevant teori, kan derfor være med på å forbedre praksis og gi ideer til andre som har tilsvarende elevgruppe. Et ønske om forbedring av praksis er en del av evalueringsvaliditeten Maxwell (1992) omtaler, og det er også et ønske hos oss.

4 Drøfting og presentasjon av data

Ved presentasjon av data og resultater fra undersøkelsen, har vi i denne oppgaven valgt å bruke de innledende forskningsspørsmålene og temaene vi har utarbeidet i intervjuguiden som overskrifter. Vi har videre valgt å slå sammen presentasjon av data og drøfting til ett kapittel. De ulike temaene som kommer fram gjennom datainnsamlingen blir drøftet opp mot relevant teori vi har redegjort for tidligere i oppgaven, i kapittel 2. Presentasjonen av data bygger på intervjuer med syv informanter. Vi har valgt å trekke fram noen hovedtemaer med utgangspunkt i intervjuguiden ved presentasjonen av funn som er gjort. Temaene belyses med et utvalg sitater fra informantene. I intervjustudier er det informantenes uttalelser, ved gjengivelse av sitater, som utgjør den egentlige empirien (Dalen, 2004).

I lys av temaene i forskningsspørsmålene og intervjuguiden ønsker vi å få svar på vår problemstilling, som er; ”**Hvordan tilpasses opplæringen i grunnskolen for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge?**”

Temaene som drøftes fremstilles som følger i dette kapitlet:

- Minoritetsfaglig kompetanse og bakgrunn.
- Om tilpasset opplæring i et språklig perspektiv.
 - Om begrepsopplæring.
 - Om bruk av felles norsk læreplan.
 - Om tospråklig fagopplæring og opplæring i morsmål.
- Om betydningen av elevenes sosiale og kulturelle erfaringer.
- Om spesielle tilpasninger som gjøres for elever med mangelfull eller liten skolebakgrunn.
- Om overgangen fra mottaksklasse til vanlig klasse.
- Om kartlegging som et pedagogisk verktøy for å tilpasse opplæringen.
- Om tilrettelegging for samarbeid lærerne i mellom.

Presentasjonen bygger på intervjuer med informantene og våre tolkninger dersom det er uklart hva informanten forteller. Vi vil søke å få tak i hva informanten mener, hva de uttrykker og se på hva som formidles. Hvert tema drøftes så opp mot teori. Informantene omtales som

henholdsvis lærer på barneskole, lærer på ungdomsskole, rektor på barneskole, rektor på ungdomsskole og rådgiver ved høyskole. Rådgiveren vil også fungere som en ”ekspert”, idet han har innblikk i prosesser som er mer overordnet enn det de andre informantene har. Han kommer også med innspill om videregående opplæring og kan si noe om hvordan det går med disse elevene når de går ut av grunnskolen.

Vi har tidligere beskrevet utvalget og vil videre bruke følgende benevnelser ved sitater og referanse til informantene:

- Lærer 1 barneskole → Lærer 1BS
- Lærer 2 barneskole → Lærer 2BS
- Rektor barneskole → Rektor BS
- Lærer 1 ungdomsskole → Lærer 1US
- Lærer 2 ungdomsskole → Lærer 2US
- Rektor ungdomsskole → Rektor US
- Rådgiver → Rådgiver

For nærmere beskrivelse av informanter viser vi til ”Beskrivelse av utvalg” tidligere i oppgaven.

4.1 Minoritetsfaglig erfaring og kompetanse

I dette kapitlet blir lærernes erfaringer med å tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge presentert.

Som vi har redegjort for, er det ikke noen form for krav til minoritetsspråklige kompetanse i den norske allmennlærerutdanningen. Kompetanse innen fagområdet er heller ikke spesielt vektlagt (Golf, 2000). Dette kan belyses med følgende sitat fra Lærer 1BS, på spørsmål om hennes erfaring og kompetanse i forhold til å jobbe med nyankomne minoritetsspråklige elever.

Lærer 1BS:

”Ikke noe spesielt i det hele tatt. Ikke noe videreutdanning i forhold til denne gruppen elever jeg har her. Så det har på en måte bare gått seg til underveis på en måte”.

På grunn av at kompetanse på fagområdet om minoritetsspråklige elevers språkutvikling og kunnskap om hvordan man bør tilpasse opplæringen til nyankomne minoritetselever er lite vektlagt i lærerutdanningene, har lærere og skoleledere lite kunnskap om dette feltet.

Lærer 1US formidler at rektor er opptatt av hvis lærerne skal ta videreutdanning, bør det være innenfor andrespråklæring, tospråklighet og flerkulturell pedagogikk.

Rektorene fra begge skolene ønsker å rekruttere flere tospråklige lærere som har utdanning fra en norsk lærerhøgskole. De sikter da til enten vanlig lærerutdanning eller faglærerutdanning for tospråklige lærere. Rektor US sier med følgende sitat hvor vanskelig det er å få tak i kvalifiserte lærere:

”Jeg snur bunken om og om igjen på jakt etter lærere med minoritetsbakgrunn og som har vanlig norsk lærerskole”.

Da vi intervjuet rådgiveren kom han med følgende kommentar til at det er vanskelig å få tak i kvalifiserte lærere. Han sikter da til politikere og skoleeiere generelt som bruker dette nærmest som en unnskyldning.

Rådgiver:

”Ja, det brukes jo som en unnskyldning også, ikke sant, at det er umulig å få tak i noen fra noe hold. Det er klart at det er ikke så enkelt alltid. Og jo mer perifert skolen ligger til, jo vanskeligere er det. Det er helt åpenbart. Men mye går an. Og hvis man samarbeider videregående skoler og grunnskoler om morsmålslærersystem, så har man jo vunnet noe”.

Vi ser at rektorenes ønske om kompetanseheving blant lærere og tospråklige lærere, er i tråd med strategiplanens ”Likeverdig opplæring i praksis!” (Kunnskapsdepartementet, 2007) vektlegging av kompetanseheving blant ansatte. I planen legges det vekt på forskjellige tiltak for å bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever i skolen. I følge planen bør det skje gjennom en satsning på:

- Økt rekruttering av minoritetsspråklige lærere på alle trinn.
- Kompetanseheving for tospråklig lærere – det er satt i verk en stipendordning som

minoritetsspråklige kan søke om for å ta en utdanning som fører til formell kompetanse for undervisning skolen.

- Kompetanseheving blant ansatte om flerkulturelle spørsmål og tospråklig utvikling.
- Styrke det flerkulturelle perspektivet i rammeplaner og fagplaner i lærerutdanningen.

Disse tiltakene vil, som rektorene og lærerne beskriver, kunne heve kvaliteten på opplæringen til nyankomne minoritetsspråklige elever. Det vil i tillegg kunne øke skoleprestasjonene til alle de minoritetsspråklige elevene. I skoler der det er en stor andel minoritetsspråklige elever, som de to skolene vi har besøkt, hvor de har over femti prosent minoritetsspråklige elever, vil dette være et spesielt viktig område å satse på. Lærerne og rektorene ved skolene vi har besøkt, har lang erfaring med å tilrettelegge opplæringen for minoritetsspråklige elever. Vi ser likevel at det er viktig at tilretteleggingen av opplæringstilbudet for de nyankomne minoritetsspråklige elevene er basert på kunnskap og formell kompetanse om de spesielle forutsetningene og behovene disse elevene har. Det vil i stor grad gjelde elever med liten skolebakgrunn. Dette belyses med følgende sitat;

Rektor US:

”For det er på høyt nivå og drive den form for pedagogikk, det er ikke for amatører. Å forstå hvordan du skal møte den elevgruppen med så komplekse behov som de har.”

4.2 Om tilpasset opplæring i et språklig perspektiv

Vi har tidligere påpekt at flere faktorer har betydning for minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Språklige forhold er én faktor. Bakken (2003a) hevder blant annet at én forklaring på at minoritetselever presterer dårligere enn majoritetselever i skolen, er på grunn av språkforståelse og språktilegnelse. For de nyankomne minoritetsspråklige elevene vil det være ekstra viktig med en systematisk begrepsopplæring, i tillegg til undervisning i og på morsmål. Dette fordi de har en ekstra utfordring i møte med norsk skole, da de skal lære norsk språk i tillegg til at de skal lære å regne, lese og skrive (Bakken, 2007). Faktorer som har med språklige forhold å gjøre, kan påvirkes med en bedre tilpasset opplæring (Bachman & Haug, 2006). Vygotsky (1978 ref. i Øzerk, 2005) så på språket ut i fra to funksjoner. Et sosialt redskap for kommunikasjon og et kognitivt redskap, et tankeredskap. På samme måte anså Vygotsky begreper for å ha to funksjoner. Spontane begreper, som er det hverdagslige

språket, og akademiske begreper, som er det akademiske språket som brukes i skolen. Cummins referert i Egeberg (2007), Hauge (2007), Thorsen (2008), Øzerk (2005a), så språkutviklingen som en todelt prosess, noe som samsvarer med Vygotskys tanker over. Cummins delte språket i to nivåer; BICS, (det sosiale språket) som samsvarer med Vygotskys spontane begreper. Begge benyttes ved kommunikasjon der språket fungerer som et sosialt redskap. Det andre nivået kaller Cummins CALP, det akademiske skolespråket, som samsvarer med Vygotskys akademiske begreper. Her anvendes språket som et kognitivt redskap. I denne delen vil vi se på språkets kognitive funksjon og hvordan opplæringen kan tilrettelegges slik at elevene kan tilegne seg ferdigheter på CALP-nivå.

Hvordan tilrettelegges det for utvikling av språket som et tankeredskap? Vi har stilt spørsmål om dette til våre informanter. Videre vil vi først ta opp hvordan det tilrettelegges i forhold til å lære begreper. Vi har også spurt om informantenes erfaringer med å bruke én felles norskplan for alle elever Oslo. I tillegg stilte vi spørsmål om det tilbys morsmål som faglig støtte i undervisningen, og hvordan dette eventuelt blir organisert.

4.2.1 Om begrepsopplæring

Under dette punktet vil vi få fram informantenes erfaringer knyttet til begrepsopplæring. Bruk av morsmål og tospråklig fagstøtte kommer vi tilbake til i eget punkt.

Både informantene ved barneskolen og ungdomsskolen trekker fram begreper som en fellesnevner for hva som er vanskelig, men ekstra viktig å jobbe med i forhold til minoritetsspråklige elever, hvorav noen er relativt nyankomne og har vært i mottaksklasse. Informantene knytter begrepsopplæring til alle fag, ikke bare norskopplæringen. Begreper og begrepsopplæring befinner seg på CALP-nivå i Cummins terminologi, som samsvarer med Vygotskys kognitive språk med akademiske begreper. Informantene trekker fram at de har ekstra fokus på begrepsopplæring.

Lærer 1US:

”De har stort behov for begrepsoppklaring, begrepsopplæring. Så det er på en måte...jeg tror det er en del av hver time nesten, å snakke om hva ord egentlig betyr”.

Lærer 1US underviser blant annet i norsk og trekker fram at norsklærere flest er opptatt av begrepsopplæring. Hun ser også at lærere som underviser i andre fag er opptatt av dette og knytter det blant annet til elevgruppen ved skolen. Lærer 1US forteller:

”....at det (forklaring av ord og begreper) begynner å feste seg hos alle lærere. Jeg er jo norsklærer så det er jo naturlig for meg å tenke på det, men andre faglærere tenker også på det i større grad enn de har gjort før, nettopp på grunn av at vi har den elevgruppen vi har da”.

Vi har tidligere redegjort for at ord- og begrepsopplæring bør skje på en systematisk måte dersom minoritetsspråklige elever skal ha nytte av opplæringen i skolen. Hauge (2007) trekker fram at ord- og begrepsopplæring bør skje i lærerstyrte opplæringssituasjoner og i egne grupper. Alle de tre informantene i ungdomsskolen forteller at de har et eget fag på timeplanen de kaller LOB – Lese og Begrepsopplæring. Rektor US forteller at det er et fag de har utviklet selv og som organiseres på følgende måte.

Rektor US:

”Det vi gjør er at vi tar noen minutter fra de andre fagene, eller fra alle fagene, og så kjører vi på med noen timer som vi kaller LOB. Så meningen er at fokuset skal være på å lese, og å lære begreper. Det var en praktisk grunn til at vi startet med det her. Det var jo at mange av lærerne hadde rest tid, og da fant vi ut at vi kunne utvikle et nytt fag, og så fikk de da inn rest tiden sin inn på det faget der”.

Rektor US forteller videre om hva de jobbet med i LOB-timene og hvordan undervisningen ble lagt opp.

Rektor US:

”Ofte var det jo at man tok utgangspunkt i en tekst og jobbet med begreper i teksten, det kunne være en naturfagtekst, samfunnsfagtekst, så tok man gjerne den teksten som eleven skulle møte i neste 6 ukers periode og skilte ut begreper og jobbet med de begrepene, både teoretisk og praktisk. Det var en kjempegod time, mye gikk på lesetrening og å prate om teksten, samt å tilnærme seg teksten på ulike måter. Vi skulle gjerne hatt mer LOB. Vi fikk gjerne enten hel klasse eller halv klasse, så fikk vi jo sterke elever inn på det her som kunne gi begrepene innhold, sånn at du fikk en god samtale om begrepene og teksten innenfor den rammen der”.

Slik rektor US forteller om LOB-faget ser vi at det er i tråd med hva som anbefales av Hauge (2007) og Myklebust (2006). Det er systematisk, og foregår enten i hel eller delt klasse. Hauge (2007) anbefaler imidlertid bruk av mindre grupper for en mer optimal

opplæringssituasjon. Rektor forteller på den annen side om bruk av sterke medelever som kan hjelpe til med å gi innhold i begrepene. Dette er i tråd med Vygotskys tanker om sosial interaksjon som utgangspunkt for læring. Mer kompetente medelever fungerer som en støtte i undervisningen når de hjelper til med å gi begreper innhold. Elever hjelpes således fra eksisterende utviklingssone mot den proksimale utviklingssonen, som er det nivået elevene er på vei mot (Vygotsky ref. i Bråten og Thurmann-Moe, 2002). Lærer 2BS er også opptatt av interaksjon elever i mellom, som også er i tråd med Vygotskys tanker. Følgende sitat fra lærer 2BS viser dette:

”Ja de blir tatt ut i naturfag, samfunnsfag og i norsk. Der er det også andre elever. Det synes jeg bare er fint for da får de dette samspillet med elever, noen som har kommet litt videre kan hjelpe, og de lærer av hverandre som sagt før”.

Informanten sikter her til elever som tas ut av klassen og får noe av opplæringen i en mindre gruppe. Elevene gis blant annet ekstra tid og hjelp til å få forklart vanskelige begreper. Dette er i tråd med Hauge (2007) og Myklebust (2006) som anbefaler systematisk begrepsopplæring i mindre grupper. Barneskolen har imidlertid ikke satt av timer til et eget begrepsopplæringsfag, slik ungdomsskolen har gjort. Vi ser imidlertid at det er fokus på det, men det går ikke fram av informantenes uttalelser hvor systematisk denne opplæringen er. I forhold til LOB-faget på ungdomsskolen er det imidlertid noe uklart i hvor stor grad faget fortsatt finnes på timeplanen da informantene forteller noe ulikt om dette. Lærer 1US forteller:

”I fjor hadde vi noe som heter LOB, som var begrepsopplæringsteamet. Nå er det noen som har det, 9.trinn har det, men vi har ikke det på 8. trinn, men det er jo noe vi jobber med konstant egentlig”.

Lærer 2US forteller følgende om LOB faget som varierer i omfang fra klassetrinn til klassetrinn.

Lærer 2US:

”Nå tror jeg kanskje at ulike klasser har ulikt antall timer osv. Men jeg tror at alle har det. Jeg hadde ganske mange LOB timer i den 9.klassen jeg hadde”.

Både lærerne og rektor forteller kun om positive erfaringer knyttet til dette faget. Hvor mye LOB de kan tilby, avhenger imidlertid av ressursituasjonen på skolen, som varierer fra år til år. Følgende sitat fra rektor US illustrerer dette.

Rektor US:

”Det var kjempe vellykket, så når vi ikke hadde penger til det lenger og ikke hadde mulighet til å ha det, så ofte som vi hadde i begynnelsen, så var det et kjempesavn hos lærerne”.

Vi ser at LOB-faget knytter begrepsopplæringen til alle fag, ikke bare norskfaget.

Informantene på barneskolen og ungdomsskolen forteller at minoritetsspråklige elever, både de nyankomne og andre som har bodd lenger i Norge, eller som også er født her, strever med begrepene i alle fag. Hauge (2007), Vygotsky ref. i Hauge (2007) og Øzerk (2005b) trekker fram betydningen av å bygge på erfaringer, kunnskaper og ferdigheter eleven har fra før, når en skal tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever. En kan si at dette er et generelt prinsipp for all opplæring, men fremheves som ekstra viktig i forhold minoritetsspråklige elever. Informantene sier også noe om dette. Lærer 1US forteller, med påfølgende sitat, at hun spør elevene om hva de kan fra før, når hun introduserer et nytt tema.

Lærer 1US:

”Hvis for eksempel jeg da, skal begynne med hinduismen, så står det jo til og med i kapitlene nå for tida, hva man skal lære, hva er målene...Og da begynner man jo enten med å...hva kan dere fra før...hvorfor er dette viktig for hinduismen, hvorfor passer ikke dette på kristendommen?”

Lærer 2BS forteller om forberedelse til nye tema med følgende sitat. Hun sikter her til én spesiell elev hun hadde i klassen, som ganske nylig var kommet over fra mottaksklasse til vanlig klasse.

Lærer 2BS:

”Og ofte i den lille gruppen så kunne de for eksempel ta noe stoff i forkant, for eksempel en uke i forkant. Så når vi begynner å lære om det i klassen, så har allerede elevene fått vite noe og har en viss forståelse for det. Men man kan selvfølgelig aldri forvente de samme faglige kunnskapene, det er bare å bygge på litt etter hvert”.

Dette sitatet viser at læreren, slik vi tolker det, trekker inn betydningen av å bygge på elevens forkunnskaper når hun forteller at en må bygge på etter hvert. Samme informant (lærer 2BS) forteller også om bruk av såkalt VØL-skjema ved introduksjon til nytt tema. Bokstavene VØL representerer følgende: hva Vet jeg, hva Ønsker jeg å lære, hva har jeg Lært?

Lærer 2BS:

”Vi jobber med nøkkelord, det er egentlig det, også bruker vi litt VØL skjema, hva vet jeg fra før, hva ønsker jeg å lære og hva har jeg lært”.

Hauge (2007) mener at dette er veien å gå for å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever. Ikke gjennom å legge opp til langsommere progresjon, eller gjennom forenkling av lærestoff, men å bygge på elevens forkunnskaper. I forhold til VØL-skjema, kommer dette til uttrykk gjennom ”Hva vet jeg fra før”. Rektor BS har også tanker om at det er viktig å forberede elever på nye temaer.

Rektor BS sier:

”Og der hvor man kan gå inn på forhånd, og lære de noe om et tema, eksempelvis i naturfag, som de har fått høre om før man har klassegjennomgangen, at de har fått et lite ekstra påfyll, som gjør det lettere å huske. Så er det lettere, og en veldig god metode. Så gode strukturer, og å være faktisk veldig systematisk på det”.

Dersom vi ser på Hauges (2007) anbefalinger for tilpasset opplæring i forhold til minoritetsspråklige elever, hevder hun at en må se på andre virkemidler enn progresjon og forenkling. Vi ser imidlertid at noen av informantene forteller at de legger listen lavere, som de kaller det, i forhold til denne elevgruppa. Slik vi tolker det kan det innebære en forenkling, å skru ned forventninger en har til en elevgruppe. Imidlertid viser en rapport fra Storbritannia (ref. i Hauge, 2007) at skoler som gir gode betingelser for minoritetsspråklige elever, også setter krav til og har høye forventninger til dem. Lærer 1BS svarer slik på spørsmålet om hvordan de jobber med begrepsforståelse og utvidelse av ordforråd.

Lærer 1BS:

”Jeg tenker at kanskje det man gjør litt ubevisst, det er at man kanskje legger ned nivået. Man er veldig opptatt av begrepslæring, ikke sant, det ville man kanskje ikke vært så nøye på en annen skole hvor de fleste er norske, fordi det kommer frem hele tiden at det er mange ord de ikke kjenner til”.

Det kan synes som om informanten svarer mer generelt i forhold til hvordan opplæringen

tilpasses elevgruppen ved skolen og ikke spesifikt hvordan hun jobber med begreper og ord. Hun er imidlertid opptatt av at det er viktig å lære begreper.

Lærer 1US forteller også noe om at hun må justere forventningene i forhold til hva elevgruppen klarer å få til. Videre er hun opptatt av at det er vanskelig å la elevene jobbe selvstendig med oppgaver fordi språkforståelsen er dårlig.

Lærer 1US:

”Fokuset må på en måte ligge på midten, og prøve å være på tusen steder på en gang og så går det sånn passelig...”

Lærer 1 BS forteller at det kan være lett å bli lurt av elever som har et tilsynelatende godt språk, men som i realiteten bare gjelder på det sosiale planet. Dette er en parallell til Cummins’ redegjørelse i forhold til BICS, som er relativt lett å tilegne seg. Videre også i forhold til Vygotskys tanker om det hverdagslige, sosiale språket, preget av spontane begreper. Lærer 1BS sier følgende:

”Man kan jo la seg lett lure, fordi de tar jo fort den sosiale biten ofte, mens man ser ved begreper og på en prøve for eksempel, som ikke nødvendigvis er noe sånn dagliglivets språk, da kan det bli litt vanskeligere”.

Hun forteller her om en prøve en elev har avlagt, som nettopp synliggjør denne forskjellen. Et godt sosialt språk innebærer nødvendigvis ikke et godt akademisk språk. Da et akademisk språk er mer abstrakt og kontekstuavhengig og stiller andre krav til ordforråd og begrepsforståelse, enn det sosiale språket.

4.2.2 Om bruk av felles norsk læreplan

I følge opplæringslovens §2-8 har elever med annet morsmål enn norsk rett til særskilt norskopplæring inntil de har ferdigheter nok til å kunne følge den ordinære opplæringen. Det viktigste virkemiddelet for minoritetsspråklige elever som ikke har gode nok ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen, skal være særskilt norsk (”Likeverdig

opplæring i praksis!”, Kunnskapsdepartementet, 2007). Ifølge strategiplanen gjelder dette for nyankomne minoritets elever, og andre elever med svake norskferdigheter. Det avgjøres ved hver enkelt skole hvem som har rett til særskilt norskopplæring. Gjennom opplæringslovens §2-8 er det innført plikt om kartlegging av norskferdigheter før vedtak om særskilt norskopplæring kan gis. Manglende kartlegging kan føre til feil saksbehandling (Østbergutvalget, Kunnskapsdepartementet, 2009). Det kan tyde på at mangelfull kartlegging kan føre til at elever som skulle hatt vedtak om særskilt norsk ikke får det, eller omvendt, at elever som mottar særskilt norskopplæring ikke tilfredsstiller kravene til dette.

Rambøll Management gjennomfører i tidsrommet 2008-2011 en evaluering av implementeringen av Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og Læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver. Evalueringen skal blant annet se på i hvilken grad utdanningssystemet er kjent med, og har tatt i bruk de nye læreplanene for språklige minoriteter. Et viktig fokusområde er å se på hvilke tiltak som er iverksatt av skoleledere og skoleeier i forhold til implementering av læreplaner med tanke på organisering, ressurser og kompetanse (ibid). Til læreplanene er det også utarbeidet kartleggingsmateriell og en veileder som støtte til lærere og skoleledelse. Rambøll Management setter som en viktig forutsetning at læreplanene kun har vært gjeldende i kort tid, noe som kan ha betydning for funnene de har gjort. Blant annet at flere skoleledere ikke har implementert planene eller heller ikke har kjennskap til dem. Planene ble vedtatt 2. juli 2007 og tatt i bruk i grunnskolen og første året i videregående fra skoleåret 2007/2008 (ibid). Disse planene innehar et annet perspektiv i forhold til minoritetsspråklige elever som den ordinære norskplanen ikke har. Læreplanene utarbeidet i forhold til minoritetsspråklige elever tar utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger (Selj, 2008).

Skoleeier bestemmer om særskilt norskopplæring skal tilbys gjennom å ta i bruk læreplanene utarbeidet for språklige minoriteter nevnt over, eller gjennom å tilpasse den ordinære læreplanen i norsk. I Oslo kommune følger alle elever felles læreplan i norsk. Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter kan benyttes som en veiledende plan i begynneropplæringen av lærere i mottaksklasser og alfabetiseringsklasser (Rundskriv 3/2009, Oslo kommune, Utdanningsetaten). I samme rundskriv går det fram at målet med den særskilte norskopplæringen er at elevene så raskt som mulig skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk språk, slik at de kan følge ordinær opplæring. Videre forutsettes det at særskilt norskopplæring som tiltak avsluttes når elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk og i

utgangspunktet skal ikke elever få særskilt norskopplæring gjennom hele grunnskolen (ibid). Rambøll Management (2009) har imidlertid avdekket at flere skoleledere rapporterer at elever får særskilt norskopplæring gjennom hele skoleløpet. Dette gjelder både grunnskole og videregående skole. I følge Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser tall fra skoleåret 2009/2010 at det er 56.023 elever i grunnskolen i Oslo. Av disse får 12.023 særskilt norskopplæring etter enkeltvedtak i henhold til opplæringslovens §2-8.

Vi stilte spørsmål til våre informanter om de kjente til Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Av lærerinformantene i ungdomsskolen og barneskolen var det ingen som hadde hørt om den. Rektorene ved de to skolene var kjent med den til en viss grad. De hadde imidlertid ikke satt seg inn i den i særlig grad da de, sammen med alle andre skoler i Oslo, benytter den ordinære læreplanen i norsk. På spørsmål fra oss om kjennskap til læreplanen i grunnleggende norsk ble det skapt noe forvirring. Følgende sitater viser dette.

Først Lærer 1US:

"Grunnleggende norsk? Hva er det? Dere mener ikke norsk fordypning eller? Vi har det jo delt opp. Men er det liksom i tillegg til norsken? Er det det du mener?"

På spørsmål om hvilken norsklæreplan de bruker, svarer lærer 1US svarer slik:

"Vanlig norsk, bare norsk".

Rektor BS svarer slik på spørsmål om kjennskap til læreplan i grunnleggende norsk:

"Grunnleggende norsk for språklige minoriteter....altså hvis det er norsk som andrespråkplanen så...".

Som vi ser skapte dette spørsmålet noe forvirring både for informantene som ikke helt visste hva de skulle svare, og for oss som ikke helt var forberedt på det svaret de kom med. Tanken bak formuleringen av spørsmålene knyttet til Læreplan i grunnleggende norsk, var at vi hadde en formening om at planen var implementert i skolen, og at lærere som underviser ved skoler med så stor andel minoritetsspråklige elever hadde kjennskap til de nye læreplanene. Dette ble oppklart etter hvert som vi leste mer om hvordan Oslo kommune tilrettelegger norskopplæringen ved hjelp av særskilt norsk og felles læreplan i norsk, og gjennom spørsmål til informantene. I rapporten til Rambøll Management (2009) kommer det fram at det er skoleledere som ikke har kjennskap til de nye læreplanene for språklige minoriteter. Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) mener dette er svært alvorlig med tanke på at skolene skal ta stilling til elevers rett til særskilt norskopplæring gjennom enkeltvedtak, og

at hvordan rettighetene til elevene ivaretas har mye å si for hvilket opplæringstilbud som gis. Det stilles spørsmål ved om dette kan innebære brudd på opplæringsloven og forvaltningsloven (retten til enkeltvedtak). Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) karakteriserer funnet gjort av Rambøll Management (2009), om at det var skoleledere som ikke hadde kjennskap til at det foreligger nye læreplaner for minoritetsspråklige elever, for iøyenfallende. De mener videre det er grunn til å se på hvorfor planene ikke er tatt i bruk, og samtidig se på hva slags opplæringstilbud som gis i stedet. Det knyttes en særlig interesse til elever som har kommet til Norge sent i skoleløpet, når det gjelder hvilket opplæringstilbud som gis (ibid). Som vi har sett får alle elever i Oslo, opplæring etter ordinær læreplan i norsk. Rådgiveren vi intervjuet hadde også kunnskap og erfaringer knyttet til dette temaet. Vi stilte han spørsmål om dette at Oslo kommune ikke bruker de nye læreplanene beregnet på minoritetsspråklige elever.

Rådgiver:

”Den læreplanen følger de ikke fordi man sier at i mottaksklasser så kan man bruke den gamle grunnleggende norskplanen som et utgangspunkt i starten. Men ellers så skal man tilpasse. Så Oslo har jo valgt den veien, og de sier at de skal ha tilpasset norskopplæring, særskilt norskopplæring”.

Rådgiveren utdypet dette i forhold til hva begrunnelsen kan være for at Oslo kommune har valgt én felles norskplan. Han understreker at dette er hans personlige mening.

Rådgiver:

”Nei det kan man si... Man har jo en sånn tro på da, at norsk er liksom nøkkelen til alt, det sier jo politikerne i Oslo, mere norsk. Og da kan man ikke ha noe sånn spesiell norsk for noen grupper. Alle skal ha vanlig norsk, så går det sikkert fint. Det var rent personlig, men det er noe med det. At man sier at man skal gjøre det innenfor rammene av den vanlige læreplanen. Men det er jo litt problematisk, ikke sant, for når man gjør det sånn, så er det jo veldig opp til den enkelte skole hvordan det foregår. Og det er veldig forskjellig praksis”.

På videre spørsmål fra oss om han tror at dårlige erfaringer med norsk som andrespråkplanen fra L97 er årsak til at Oslo har valgt å følge én norskplan, svarer rådgiveren:

”Ja, det der var jo et sånt merkverdig spill rundt norsk som andrespråksplanen, fordi at det ble en veldig politisk sak, at man fikk en slags sånn forestilling om at det var en annenrangs plan. Rambøll gjorde en undersøkelse der og sa det var veldig tilfeldig hvem som ble plassert med den planen, det var veldig tilfeldig hva slags kompetanse

læreren hadde som underviste der. Det var for dårlig system, altså vedtakssystem, så du hadde ikke noen klare vedtak på hvem som skulle hvor. Men det bedrer jo ikke situasjonen i og for seg at det går over til å si at du skal ha særskilt norskopplæring. Altså de lærerne som ikke hadde kompetanse til å undervise i norsk som annet språk, har jo ikke mer kompetanse til å undervise særskilt norsk eller grunnleggende norsk. Så det ble en politisk prosess som gjorde at den forsvant”.

Rådgiveren sikter her til rapporten fra Rambøll Management (2009) hvor de blant annet fant at læreplanen i norsk som andrespråk kunne ha en stigmatiserende effekt på noen elever, blant annet ved at elevene med de svakeste skoleprestasjonene ble tatt ut av ordinær opplæring og gitt undervisning isolert fra andre. Videre uttrykte omtrent halvparten av elevene som fikk opplæring etter norsk som andrespråkplanen at de følte seg utenfor sosialt sett (ibid).

Vi mener at det kan stilles spørsmål ved at Oslo kommune, som skoleeier, velger å organisere opplæringen i forhold til den ordinære norskplanen, og velge bort læreplanen myntet på minoritetsspråklige elever. Blant annet fordi den ordinære læreplanen ikke vinkler norsk i et andrespråksperspektiv. Det betyr at planen ikke tar opp i seg hva det innebærer å lære et nytt språk, med spesiell fokus på forståelse og fortolkning av norsk kultur, og med et spesielt fokus på begrepsopplæring og utvikling av leseferdigheter (Selj, 2008, Myklebust, 2006). Våre informanter mener at opplæring i forhold til én felles norskplan derimot er å foretrekke.

Lærer 1US forteller:

”Jeg vet jo hvorfor vi har det sånn, det er jo fordi man ikke har særlig tro på å skille, ikke sant, man får jo større utbytte av å være sammen, det blir jo bare avstand, du får jo ikke noe ut av det. I norskfaget i hvert fall, synes jeg det er lettere å ha ulike nivåer som kan dra hverandre opp og ut og fram og tilbake til siden, i stedet for å ha bare en helt plain gruppe”.

Dette synet sammenfaller med funnene til Rambøll Management (2009) over, angående læreres syn på å være i egen gruppe, slik vi tolker det når læreren hevder at elevene får større utbytte av å være sammen, enn å skille noen ut. Rektor US har også en kommentar til dette med at man ikke lenger skiller ut elever slik man gjorde tidligere.

Rektor US:

”Vi skiller ikke ut, det var jo vanlig før da vi hadde norsk som andrespråk. Da skilte vi jo ut en gruppe elever og lot dem få undervisning i egen klasse. Det syntes lærerne var veldig behaglig, men det var ikke tilpasset opplæring. Det var ikke bra, det ble stigmatisering. I dag er det helt andre logikker som gjør at vi skiller ut elever. Sånn at

det er ikke nødvendigvis bare at du har et annet morsmål og har såkalt paragraf på at du har særskilt norsk”.

Rektor BS forteller med følgende sitat hvordan retten til særskilt norsk ivaretas for elevene og hvordan ressursene fordeles:

”Det er én norskplan. Og den følges av alle. Men man har jo ressurstilgangen via særskilt norsk. Det er jo en forsterket norskplan, fordi det ligger tiltak, og det er jo enkeltvedtak. Særskilt norsk er på hvert enkelt barn, og følger prosedyrer med forhåndsvarsling, med en kartlegging, og da med et vedtak. Så foresatte samtykker jo til at barnet mottar en forsterka norskopplæring”.

Vi spør videre om hva det vil si, om de nyankomne elevene får flere timer og følger samme norskplan som de andre elevene.

Rektor BS svarer:

”Ja, det er den samme planen, men man får ut i fra de vedtakene skolen har fattet, og dette er veldig nøye, det krysses av i datasystemet på elevnivå, og ligger et vedtak til grunn i elevmappa, og samtykke fra foresatte. Og så får skolen, ut i fra antall vedtak, tildelt en årstimeressurs. Og den årstimeressursen forvalter man sånn at det er i tråd med det man ønsker å oppnå. Nå er det jo naturlig at man fordeler timer på trinn da. Ikke nødvendigvis helt matematisk. Det kommer an på hvilke utfordringer det er på trinnet, men man fordeler de timene til tiltak”.

Rektor US er også opptatt av at foreldrene til de nyankomne elevene samtykker til særskilt norskopplæring. Samtidig viser hun at det nok fortsatt er noe forvirring rundt ulike planer før og nå. Det kan tyde på at hun bruker begrepene norsk som andrespråk og særskilt norsk noe om hverandre.

Rektor US forteller:

”Ja og så har du norsk som andrespråk eller særskilt norsk som det heter. Da har de jo også rett til tilpasset opplæring i norsk. Og de her elevene har jo særskilt norsk, de har jo rett og krav på særskilt norsk”.

Vi spør om nyankomne elever automatisk mottar særskilt norsk. Rektor US forteller at dette ikke skjer automatisk, men at foreldrene må samtykke til dette. Hun uttrykker at dersom foreldre ikke skulle samtykke til dette blir hun svært urolig. Følgende sitat illustrerer dette.

Rektor US:

”Ja, ja og hvis foreldrene ikke samtykker til det så blir jeg så urolig at jeg begynner å rasle med barnevern og alt som måtte være for de elevene må ha særskilt norsk. Så der blir rektor så urolig at da blir jeg gående og trække rundt omkring her hvis de ikke skriver under. Så da får vi tilrettelagt, og det er klart at er du veldig fersk i Norge så må vi finne en annen måte å gjøre ting på i forhold til eksamen”.

Vi ber rektor US om hun kan utdype noe om forskjellen på norsk og særskilt norsk. Hun svarer:

”Ja det er to forskjellige ting om du er i KS Norge eller om du er i Oslo Norge, fordi i Oslo har vi et forsøk med felles læreplan i norsk. Sann at den store forskjell på norsk og særskilt norsk, er at i særskilt norsk har du et vedtak på at du kan få tilrettelegging. Du kan ta bort ting og gi mer av andre ting. I norsk må du følge pensum og være eksamensrelatert. I særskilt norsk kan du tilpasse i mye større grad. Så det blir jo nærmest som en individuell opplæringsplan, så du har en rett til å avvike fra det som de andre får opplæring i”.

Vi har også stilt spørsmål til informantene om organisering av særskilt norsk. Fordi at dersom man skal lykkes med å tilpasse norskopplæringen til minoritetsspråklige elever, anbefales det systematisk begrepsopplæring og ordlæring i mindre grupper, med sterk lærerstyring. På den måten utvikles elevens CALP (Hauge, 2007). I forhold til organiseringen av særskilt norsk svarer rektor US slik.

Rektor US:

”Målet er og det begynner vi å få til at det skal være fleksibel organisering, og igjen så har vi den parallell legginga og så mange lærere som mulig innpå. Vi skal i hvert fall ha 4, men helst 5 lærere, norsklærere inne i alle timene på 90 elever. Jeg ser at som regel ender det opp med at man får en fast firedeling, altså med tre klasser og de kan være ganske ulikt sammensatt, og så får du da en eller to grupper med elever med spesielle behov som blir tatt ut. Men de gruppene er sammensatt både av elever som har særskilt norsk og av elever som har IOP, så det kan ikke være statiske grupper. Det er en kjempeutfordring vi har, å hele tiden rullere på de gruppene vi har og unngå at vi får nivå differensiert undervisning. Målet vårt og idealet vårt er den bevegelige mosaikken, vi har 90 elever at de settes sammen i litt ulike grupper alt etter hva vi gjør og hva undervisningen omhandler. Og så ha i mente at jeg ser at det blir litt mer statisk, altså at de her skoleflinke elevene blir værendes inne i den såkalte klassen og at elevene som slit med faget blir tatt ut, og holdes utenfor den såkalte vanlige undervisningen”.

4.2.3 Om tospråklig fagopplæring og opplæring i morsmål

“If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.” (Ausubel, 1968, ref. i Øzerk, 2005b s. 311).

Dette sitatet illustrerer det pedagogiske prinsippet om at undervisningen må ta utgangspunkt i elevens forkunnskaper og bygge videre på disse. For at opplæringen skal tilpasses de nyankomnes forutsetninger, bør deres kulturelle og språklige bakgrunn anerkjennes og verdsettes. Elevens forkunnskaper er den eneste plattformen eleven kan stå på når de skal utvikle sine kognitive evner videre (Engen & Kulbrandstad, 2000, Øzerk 2005b). Lærer 2 US illustrerer dette prinsippet med følgende sitat.

Lærer 2US:

” Hvis vi kan henge ny kunnskap på gammel kunnskap så er det ofte lettere å forstå ting og å huske ting.”

Vi spør informanten for å få oppklart om hun med dette tenker at elevene har et språk som er godt fra før.

Lærer 2US:

”Ja det kan det for eksempel være hvis man har en grammatisk forståelse på sitt morsmål, ikke sant, så er det jo lettere å forklare grammatiske ting på norsk. Men hvis man for eksempel ikke har så mye skolegang fra hjemlandet, kanskje man aldri har lært noe om grammatikk, så er det ganske vanskelig å forstå det konseptet. Ikke sant, for det er jo veldig abstrakt. Men det handler jo om all undervisning, at man prøver å lokke fram det de kan da, ikke sant.”

Vi tolker at hennes utsagn er i tråd med Vygotskys (1978) ref. i Dale (2004) og Hauge (2007) teori om at undervisning må ta utgangspunkt i den proksimale utviklingssonen til eleven, som er å bygge på det eleven har av kunnskaper, erfaringer og ferdigheter.

Det blir påpekt fra Lie (2007) at en del elever som har bodd i Norge hele livet, kan ha et overflatespråk med et mangelfullt utviklet begrepsapparat på CALP nivå på morsmålet sitt. I følge henne gir det da liten nytte å bruke morsmålet som støtte i norsk språkopplæring og tospråklig fagopplæring. Nyankomne vil som oftest ha andre språklige forutsetninger enn minoriteter som har bodd hele livet i Norge. Mange nyankomne elever vil ha et godt utviklet

BICS ordforråd i morsmål. Hvor godt begrepsapparat de har på CALP nivå avhenger av flere faktorer, som hvor mye skolegang eleven har fra før og kvaliteten på denne, hjemmemiljøet (foreldre med god utdanning, er foreldrene kunnskapsrike, vitebegjærlige og vektlegger skole og kunnskap, i hvor stor grad det er meningsutveksling og kommunikasjon mellom barn og voksne) og hvor langt de er kommet i skoleløpet. De vil kunne ha faglig utbytte av støtte i morsmål, da de fleste av dem har et godt utviklet ordforråd, dog i varierende grad på CALP nivå.

Tospråklig fagstøtte kan hjelpe dem å forstå undervisningen og faginnholdet. Å kunne forstå hva som skjer i opplæringssituasjonen er jo fundamental for all læring. Videre kan opplæring og støtte i morsmål i et langsiktig perspektiv, være utviklende for elevens kognitive ferdigheter. Kognitive ferdigheter er viktig for å kunne mestre skolefaglige krav som for eksempel å lese fagtekster med god forståelse. Opplæringen tar da utgangspunkt i elevens begrepssystem og språklige ferdigheter, som er utviklet hos elevene i samspill med sine foreldre og omgivelser. Det vil kunne føre til et kontinuitetsbrudd hos elevene hvis deres forståelsesramme (morsmål) ikke blir gjort relevant i skolen. Det vil kunne hemme dem i deres læring og utvikling, sammenlignet med majoritetselever som ikke opplever et slikt kontinuitetsbrudd (Engen & Kulbrandstad, 2000).

Verken i barneskolen eller på ungdomskolen tilbys tospråklig fagopplæring i særlig grad. Dette begrunnes blant annet ut i fra at det er vanskelig å få tak i kvalifiserte morsmålslærere. Det tilbys ikke opplæring i elevenes morsmål. En av informantene i ungdomsskolen trekker inn mottaksklassen, når vi spør om det tilbys tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring. Når vi presiserer at vi spør etter eventuell tospråklig støtte i vanlig klasse, bekrefter hun at dette tilbys bare i et lite omfang. Hun forteller også at det er flere språk som ikke dekkes opp av de morsmålslærerne de har ved skolen. Rektor ved ungdomsskolen viser i følgende sitat at hun ser nytten av morsmålsstøtte i norskopplæringen.

Rektor US:

”Men jeg vet jo det at det er vel ikke noe forskning som ikke støtter opp under at det å lære norsk via morsmålet sitt er den mest optimale måten å gjøre det på. Hadde jeg kunnet hatt flere morsmålslærere, dyktige morsmålslærere eller lærere med annet språk enn norsk så ville jeg jo absolutt hatt det. Men sånn er jo ikke verden. Så da blir det jo til at vi må lære dem norsk på norsk. Som da ikke er helt optimalt.”

Ved spørsmål om skolen tilbyr fagstøtte på morsmål og /eller morsmålsopplæring, illustrerer følgende sitat fra rektor på ungdomsskolen, begge skolenes praksis og hvor komplisert det er for de ansatte å organisere det på en god måte.

Rektor US:

”Ikke morsmålsopplæring, det er mange, mange år siden vi har kunnet tilby det. Men det som heter tospråklig fagopplæring kan vi gi til en viss grad på de tre språkene somalisk, urdu og arabisk, kurdisk spesielt. Men igjen så organisatorisk er det vanskelig å få det til. Kanskje vi har råd til å ha opptil 15 timer på en morsmålslærer, og da skal de 15 timene fordeles over alle de elevene som har behov for det innen denne språkgruppen. Så organisatorisk er det vanskelig og det er vanskelig å ta dem ut av timen. Så det å få til det her på en ok måte er kjempeutfordrende”.

Da vi spurte rådgiver om hvilke utfordringer skolen kan ha i møte med disse elevene svarte han følgende.

Rådgiver:

”Det er et kjempeproblem. Altså for videregående skole er dette helt nytt. Det kom med loven nå i fjor høst. Og det er nesten ingen steder man får dette til ser det ut som. Verken morsmålsopplæring eller fagstøtte på morsmål. Du har noen få unntak rundt omkring.

Man sier jo rundt omkring at man har kjempeproblemer med å oppfylle rettighetene elevene har etter §3-12, altså retten til fagopplæring på morsmål, morsmålsopplæring. Og det er kjempekomplisert å få til. Og så sier man at verden er vanskelig, hva gjør vi?”

Vi spurte rådgiveren videre om det kan være brudd på opplæringsloven og hvilke konsekvenser det eventuelt får.

Rådgiver:

”Det er så nytt, ikke sant. Jeg var i et møte hos en fylkesmann for ikke lenge siden, og de hadde hatt tilsyn. Og hun jeg snakket med sa at de avdekker brudd på det området der hele veien. Og så får skolene påtale om at de må gjøre noe med det. Og så må de prøve å gjøre noe med det, ikke sant”.

Opplæringslovens §3-12 gjelder for elever i videregående skole og tilsvarer §2-8 for elever i grunnskolen. Både §3-12 og § 2-8 omhandler elevens rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. I følge rådgiverens uttalelser kan det tyde på han sikter til at paragraf §3-12 (trådte i kraft 2008) er så ny, kan være en forklaring på hvorfor videregående skoler har

vansker med å oppfylle rettighetene til elevene. Derimot ser vi fra skolene vi besøkte, at de har vansker med å oppfylle rettighetene til elevene, til tross for at retten til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i grunnskolen ikke er ny.

Vi ser ut i fra våre informanternes uttalelser at det er et begrenset antall elever som får oppfylt rettigheten de har når det gjelder fagopplæring på morsmål. Ingen av de nyankomne elevene på barneskolen har det i år. Dette er fordi ingen av disse elevene har som morsmål, det skolen kan tilby morsmållærere i. På ungdomsskolen er det få av de nyankomne som får det, da de også har morsmåls lærere som kun dekker et begrenset antall språk. Vi ser at dette er i samsvar med Hvistendahl (2009), som sier at det er svært ulik praksis fra skole til skole i hvilken grad de språklige rettighetene til elevene blir etterfulgt. Det blir med andre ord tilfeldig fra år til år om nyankomne elever vil kunne få fagopplæring på morsmål. Som før nevnt, er det svært uheldig for nyankomne elever hvis deler av opplæringstilbudet er tilfeldig. Da de er i en sårbar posisjon i forhold til å få utbytte av opplæringen på grunn av foreløpige manglende ferdigheter på undervisningsspråket. For å ta utgangspunkt i nyankomne elevers språklige og begrepsmessige forkunnskaper, er morsmålet av stor betydning for elevens faglige og kognitive utvikling.

Vi har tidligere redegjort for relevansen av å gi fagstøtte på morsmål desto lenger opp i skoleverket eleven er. Dette er på grunn av et økende kontekstuavhengig og abstrakt fagspråk i undervisningen og i fagtekster. Flere minoritets elever opplever å få dårligere læringsresultater etter som de kommer oppover i klassetrinnene og at deres språklige hull (jfr. sveitserost-metaforen) blir tydeligere (Øzerk, 2005a). Å følge jevnaldrendes nivå i ungdomsskolen vil for mange nyankomne elever være svært krevende. Det vil være spesielt vanskelig hvis eleven ikke får noen form for støtte i morsmål til å forstå eller gjøre seg forstått. Morsmålsundervisning vil kunne være en frisone, eventuelt mestringsone, hvor det er en mulighet for å senke skuldrene og bruke energi på å tilegne seg fagstoff uten å måtte bruke krefter på å forstå undervisningsspråket. Hvor krevende opplæringssituasjonen oppleves, vil variere fra elev til elev, og kan påvirkes av hvilken språklig, kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn eleven har og elevenes personlige ressurser. Det at fagopplæring på morsmål blir tilbudt i så liten grad på de to skolene, kan føre til at flere nyankomne elever får et dårligere læringsutbytte enn det de kunne ha fått hvis omfanget av morsmålsundervisning hadde vært større og vart over flere år (OECD, 2009, Winsnes, 2003, Østbergutvalget, Kunnskapsdepartementet, 2009, Hauge, 2007, Bakken 2003b og Thomas & Collier, 2002).

Mange elever vil på denne måten gå glipp av at fagstøtte i morsmålet kan fungere som et redskap for tenkning når de skal lære noe nytt på norsk. En bedre utnyttelse av de nyankomnes morsmål i skolenes praksis, kunne fungere som en støtte for elevene for å tilegne seg andrespråket norsk, og for å forstå og ta i bruk norsk fagterminologi (Engen & Kulbrandstad, 2000, Kibsgaard & Husby, 2009).

Dette er i tråd med lærer 2BS erfaring og kunnskap, da vi spør om hennes tanker om hvordan minoritetsspråklige elever lærer norsk best.

Lærer 2BS:

”Jeg ser at det er veldig viktig at de har godt morsmål og at fremmedspråket de lærer bygger på det. Derfor hadde det vært så viktig å ha morsmålslærer i forskjellige fag. For eksempel tenker jeg at natur og samfunnsfag er de vanskeligste fag, noen ganger kommer de fra verdensdeler hvor det ikke engang er de samme begrepene i bruk, fordi de ikke har samme type natur og kanskje ikke foreldrene vet det engang, hva plantene heter eller slike ting. Jeg ser at de sliter veldig å lære navn på trær, blomster osv. Kanskje akkurat at ordene er så fremmede, og de klarer ikke å huske regler i forhold til de som har norsk som morsmål, fordi de kan jo liksom se ordbilder når de lærer navn på sånne ting som det. Det tror jeg er problematisk for dem. Men ved å lese mye og ha for eksempel et kladdeark eller en liten skrivebok ved siden når de leser og at de skriver opp vanskelige ord. Nå har jeg faktisk begynt i klassen min å ha daglige lesestunder, de starter dagen med å lese minst 15 minutter. Elevene rekker opp hånden hvis de møter et ord de ikke kan. Så i hvert fall på skolen når de leser møter de noen som kan fortelle dem hva ordene betyr, fordi mange ikke får den hjelpen hjemme.”

Informanten påpeker at da mange nyankomne elevers foreldre vil ha begrensede ferdigheter i norsk på grunn av kort botid i Norge, vil det for disse elevene være av ekstra betydning å kunne få den støtten i morsmål, fordi mange foreldre ennå ikke kan hjelpe elevene med skolearbeid. Hun har et bevisst og systematisk fokus på å hjelpe elever med begrenset ordforråd i norsk på CALP og BICS nivå. Hun viser at hun er opptatt med å tilrettelegge opplæringen for at de skal kunne forstå og utvide ordforrådet. Det er viktig for at elevene vil kunne få utbytte av opplæringen og tekster de leser og å forebygge hull i kunnskapsutviklingen.

Vi har også spurt informantene om det tilbys leksehjelp ved skolene. For nyankomne elever, vil tilbud om leksehjelp være av betydning fordi foreldrene ofte ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper til å hjelpe elevene med leksene. Skolene hadde et visst tilbud om

leksehjelp. Tilbudet om leksehjelp var noe større i omfang på barneskolen enn på ungdomsskolen. Vi ser imidlertid at i hvilken grad det tilbys leksehjelp er preget av ulike faktorer som ressurser og sykdom. Ved ungdomsskolen var det for tiden ikke tilbud om leksehjelp da vedkommende som skulle være tilstede på leksehjelpen var opptatt med studier. Tilbudet om leksehjelp falt derfor bort for en periode. Leksehjelp var i stor grad et tilbud på norsk, elevene fikk i liten grad støtte på morsmål. Begge skolene opplyste imidlertid om at det var andre tilbud i næremiljøet som elevene kunne benytte seg av for å få hjelp til leksene. Det var ulike tilbud i regi av skoleetaten og Røde Kors. Lærerne opplyste om at det var større mulighet for å få støtte på morsmål ved leksehjelpstilbud utenom skolen. De visste imidlertid ikke i hvor stort omfang morsmålsstøtte ble tilbudt. En kan stille spørsmål ved om i hvilken grad foreldre til nyankomne elever vil kunne følge opp elevenes rettigheter i forhold til §2-8 i opplæringsloven når de med stor sannsynlighet både har begrensede ferdigheter i norsk og lite kjennskap til det norske regelverket og skolesystemet. I den forbindelse blir elevene den tapende part når ingen følger opp deres rettigheter i forhold til opplæringsloven. En kan tenke seg at andre, mer høylydte grupper, i større grad får oppfylt rettigheter i forhold til opplæringsloven. Det kan tyde på at når elevenes utbytte av opplæringen avhenger av hvor ressurssterke foreldrene er, ikke vil være i tråd med politiske føringer om at utdanningen skal virke utjavnende på sosiale forskjeller

Som en kommentar til at elevene i liten grad får støtte på morsmål kan vi lese i Aftenposten 26.05.2010 at medlem i kultur- og utdanningskomiteen i Oslo, Trine Skarvang, mener at opplæring på morsmål må fjernes fordi skolen bruker ressurser på morsmål som ikke fungerer for å lære norsk. I stedet må det brukes ressurser på å lære elevene norsk ved hjelp av norsk språk. Hun mener videre at for elever som har begrensede norskferdigheter må det i stedet for morsmålsundervisning, gis ett år med bare norskundervisning slik at de blir i stand til å følge normal undervisning. Skarvangs syn på morsmålsundervisningen strider mot de språklige rettighetene elevene har etter §2-8 i opplæringsloven.

I samme artikkel sier skolebyråd i Oslo, Torger Ødegård, at det er opp til den enkelte skole hvilke virkemidler de vil ta i bruk for å skape gode resultater. Dersom morsmålsopplæring brukes skal det være et virkemiddel for å bli bedre i norsk, ikke i morsmål. Han presiserer at dette er et faglig spørsmål, ikke et politisk spørsmål. Dette synet representerer det som har vært gjeldende etter L97, i forhold til minoritetsspråklige elever, og er i tråd med opplæringslovens §2-8, Kunnskapsløftet og utdanningspolitiske mål. Kunnskapsløftets modell

for språkundervisning i forhold til språklige minoriteter er en overgangs modell. Den har som mål at morsmål skal fungere som et hjelpemiddel for å utvikle ferdigheter i norsk. Morsmålet skal fungere som et redskap for at overgangen til mål språket norsk går lettere. Da eleven har gode nok ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen, skal morsmålet opphøre. Derimot under Mønsterplan for grunnskolen M87, ble det lagt til grunn en tospråklig bevaringsmodell med et mål om funksjonell tospråkighet for de minoritetsspråklige elevene (Husby & Kibsgaard, 2009). Som nevnt i teorikapitlet, stiller Wold (2006) seg undrende til at det ikke legges mer vekt på å støtte og videreutvikle elevenes morsmålskompetanse i språk som for eksempel urdu og arabisk, i dagens internasjonale og flerkulturelle samfunn hvor det er en fordel å kunne flere språk. I følge henne er det motsetningsfullt, da det i norsk skole er et utdanningspolitisk mål om tospråkighet blant samiske elever og elever med tegnspråk som morsmål. Samt at det er positive holdninger til å lære elevene første og andre fremmedspråk.

På den annen side er det et tiltak som kan tyde på at det er noen utdanningspolitiske endringer i synet på tospråkighet blant minoritetsspråklige. Fra skoleåret 2007/2008 har det blitt satt i gang forsøk med morsmål som andrespråk (Likeverdig utdanning i praksis!, Kunnskapsdepartementet, 2007). Dette forsøket vil derimot gjelde minoritetsspråklige elever som kan så godt norsk at de har utbytte av vanlig undervisning, og dermed ikke har rett til morsmålsopplæring etter §2-8 i opplæringsloven. Strategiplanen viser til Soria Moria da de hevder at tospråkighet en ressurs i en globalisert verden, og at god språkopplæring gir minoritetsspråklige elever god muligheter for å lykkes i arbeidsliv og utdanning. Dette forsøket vil ikke gjelde for de nyankomne, men en økt satsning på tospråkighet i skolen og statusheving i morsmålet til minoritetselevene, vil kunne påvirke på lang sikt holdningene i samfunnet og i skolen. En holdningsendring vil kunne føre til at morsmålsopplæringen og den tospråklige fagopplæringen, jfr. opplæringslovens §2-8, vektlegges mer og kanskje tilbys i langt større grad enn det som er tilfelle i dag.

Rektor US forteller hva denne elevgruppen har behov for med følgende sitat;

Rektor US:

”Så vi har egentlig ikke et godt tilbud. Men en dyktig morsmålslærer og en opplæring på morsmålet sitt hadde vært en veldig ok skole for dem”.

På spørsmål om utfordringer knyttet til rekruttering av morsmålslærere svarer rådgiver slik.

Rådgiver:

”Og jo mer perifert skolen ligger til, jo vanskeligere er det. Det er helt åpenbart. Men mye går an. Og hvis man samarbeider videregående skoler og grunnskoler om morsmålslærersystem, så har man jo vunnet noe.”

Ved spørsmål om at det kan være enklere å få til et slikt samarbeid og å kunne gi tilbud om morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i Oslo, fordi Oslo har en stor konsentrasjon av minoritetsspråklige, svarer rådgiveren følgende.

Rådgiver:

”Ja, her vil jo alt ligge til rette for det, ikke sant. Men det gjøres i svært liten grad. Men det er helt åpenbare muligheter her.”

Dette er i tråd med Aasen & Mønnes (1998) referert i Hvistendahl (2009) som sier at i Oslo brukes disse språklige virkemidlene; morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i liten grad. Det er tankevekkende da det i Oslo, som rådgiveren påpeker, ligger godt til rette for det, spesielt i flere av de største språkene. I Oslo skyldes det mer pedagogiske og politiske holdninger, enn at det er vanskelig å organisere opplæringen, slik det kan være i distriktene (Hvistendahl, 2009). I følge Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) er det varierende praksis i de forskjellige kommunene om rettighetene til de minoritetsspråklige elevene blir fulgt opp. Det blir belyst i følgende sitat fra lærer 2BS.

Lærer 2BS:

”Jeg husker da jeg begynte på denne skolen, så hadde vi flere, vi hadde morsmålslærer i arabisk, tyrkisk, tror at vi også hadde en fra Somalia, men jeg husker ikke riktig, og en urdu talende lærer hadde vi også. Men det er blitt borte fra Oslo skolen fordi at det har eksistert, men det gjør det ikke det mer. Men jeg vet at i andre kommuner så er det, jeg kjenner en som er kanskje fra Ukraina, hun kan russisk og så har hun studert i Polen, så hun kan også polsk og jobber som morsmålslærer og som morsmålslærer for noen polske elever i nabo kommunen.”

4.2.4 Om morsmålsopplæring

Som rektor på ungdomsskolen fortalte da vi spurte om det tilbys opplæring i morsmål og/eller

tospråklig fagstøtte på skolen;

”Ikke morsmålsopplæring, det er mange, mange år siden vi har kunnet tilby det”

Dette gjelder også i barneskolen vi har undersøkt. I Opplæringsloven §2-8 står det at morsmålsopplæringen kan være på en annen skole enn den eleven til vanlig går ved. Videre står det at hvis ikke det er egnet personale til å gi morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, skal kommunen tilrettelegge så langt som mulig er, en annen opplæring som er tilpasset forutsetningene til elevene. Det blir bekreftet av rådgiver.

Rådgiver:

”Nei, det er klart. Og det tas det jo høyde for at det kan være umulig. Og det står også noe om at du har ikke krav på å få morsmålsopplæring på egen skole. At det kan organiseres annerledes.”

Da et godt utviklet morsmål vil kunne fungere som et redskap for tenkning og lette norskinnlæringen i følge Engen & Kulbrandstad (2000), er det uheldig at ikke det satses på å utvikle ferdighetene i elevenes morsmål. Det gjenspeiler de motstridende utdanningspolitiske holdningene om at det ikke satses på å utvikle minoritetslevende morsmål, mens det ellers er et mål om at samiske skal bli tospråklige og at alle skal lære seg et første og andre fremmedspråk (Wold, 2006). Dette er lite heldig for de nyankomne identitetsutvikling, mestringsfølelse og læringsutbytte, da det ifølge Thomas & Collier (1997) er betydningsfullt at elevenes språklige bakgrunn blir sett på som en ressurs og brukes i undervisningen.

4.3 Om betydningen av elevenes sosiale og kulturelle erfaringer

Som sagt innledningsvis av Kierkegaard (1859) ref. i Lassen :

At man, naar det i Sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er og begynde der...

tolker vi sitatet hans på den måten, at for å gi en opplæring som vil hjelpe den nyankomne eleven videre i hans utvikling bør skolens innhold i en viss grad gjenspeile elevens erfaringsbakgrunn. I en vid forståelse av tilpasset opplæring (Nordahl, 2009) kan det innebære en skolekultur som integrerer det flerkulturelle perspektivet i skolehverdagen (Hauge, 2007). Det vil si å tilpasse og tilrettelegge opplæringen kollektivt ut i fra sosiale og kulturelle (sosiokulturelle) forutsetninger (Engen, 2007). Det at morsmålsopplæringen er blitt marginalisert (Øzerk, 2007) og at opplæringen blir stadig mer individualisert (Bachmann & Haug, 2006, Klette, 2007) kan tyde på at en norsk språklig og norsk kulturell kontekst i økende grad blir tatt for gitt (Engen, 2007). I den sammenheng kan det stilles spørsmål ved at det i Oslo kommune brukes felles læreplan i norsk for alle elever, da den ikke har et andrespråksperspektiv, men er en førstespråksplan.

Som nevnt før kan et manglende flerkulturelt perspektiv føre til at minoritetselevene føler seg fremmedgjort og oppleve at undervisningen er lite meningsfull (Pihl, 2005, Hauge, 2007). I så måte er det uheldig at det i så liten grad tilbys morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring på de to skolene. Dette fordi morsmålet styrker identitet og tilhørighet og kan bidra til økt mestringsfølelse hos de nyankomne, da elevene lettere kan forstå, bli forstått og gjøre seg forstått (Kibsgaard & Husby, 2009). Lærer 1 BS forteller om utfordringer knyttet til språk. Hun har erfaringer med at elever ikke får med seg hva som blir sagt i timen når hun snakker norsk til elever som behersker dette dårlig. Følgende sitat belyser dette.

Lærer 1BS:

”Man glemmer jo innimellom at de faktisk har et helt annet språk, altså at kanskje mye jeg sier, uten at jeg helt tenker over det, det vil være ord de ikke forstår og så videre. Disse to, elevene mine, er jo flinke til å spørre underveis, men jeg ser jo at han ene plutselig spør om helt sånn..., så skjønner jeg jo at det er mye som faktisk likevel går han hus forbi”.

Dersom eleven læreren her snakker om, hadde hatt tilgang på fagstøtte fra morsmålslærer, kunne han i større grad forstått hva læreren snakket om i timene. I og med at det er viktig for elevene at skolen gjenspeiler deres kulturelle bakgrunn, kan lærere fra samme kulturelle og språklige bakgrunn være uvurderlige fagpersoner i tilretteleggingen av undervisningen (Befring, Hasle & Hauge, 1993). Morsmålslæreren kan dele erfaringer med eleven fordi de kan ha samme kulturelle bakgrunn og erfaring med å være i en andrespråkssituasjon. Det kan

være en støtte for eleven fordi han kan identifisere seg med morsmåslærerens bakgrunn med å være tospråklig og en minoritet.

Kvaliteten på elev-lærersamarbeidet vil være avgjørende ifølge Vygotsky (ref. i Engen, 2007) for at lærestoffet skal bringes innenfor den proksimale utviklingssonen til eleven. I følge Engen (2007) har morsmåslæreren / tospråklige læreren sannsynlig større forutsetninger enn den enspråklige læreren til å få til et godt samarbeid med den minoritetsspråklige eleven, da de kan tilrettelegge de faglige utfordringer ut ifra elevens spontane begrepsverden og beherskelse av norsk. Det er fordi den tospråklige læreren er kjent med elevens bakgrunn, og fordi han kan bruke elevens morsmål når den norsk- kulturelle kontekst i teksten skal forklares. Videre mener Engen (2007) at den tospråklige læreren vil lettere kunne utløse skolemotivasjon hos eleven. Han påpeker at dette gjelder hvis lærerens faglige forutsetninger er tilfredsstillende. Da de to skolene kun har morsmåslærere fra noen få land, vil dette elev – lærer samarbeidet bare gjelde noen få elever. Det kan bety at de nyankomne elevene på de to skolene som foreløpig har liten kjennskap til norsk kultur og forståelsesramme, vil kunne få problemer med å forstå den inneforståtte konteksten i tekster de leser. Da de aller fleste elevene ikke har en morsmåslærer som kan forklare det med begreper, og i en kulturell referanseramme som ligger innenfor den proksimale utviklingssonen hos eleven. Det vil kunne ha negative følger for forståelsen av den norske kulturen og det skolefaglige innholdet, som igjen kan bidra til å redusere skolemotivasjonen, og følelsen av en trygg identitet og tilhørighet for disse elevene. På den annen side bør man være forsiktig med å overdrive betydningen av å ha morsmåslærere fra samme land og språk som eleven selv, da det er ingen garanti for at lærer og elev har samme kulturelle referanse (Befring, Hasle & Hauge, 2003).

Skolenes marginale andel av morsmåslærere kan være med på å gjøre skolens innhold mer monokulturell, enn det som kunne ha vært tilfelle hvis en større andel av de ansatte var av tospråklig bakgrunn.

Funn fra Thomas & Colliers (1997) studie viser at den mest effektfulle undervisningen skjer i et kulturelt og sosialt støttende miljø, hvor eleven blir sett på som en ressurs og hvor morsmålet deres blir respektert og brukt aktivt i undervisningen.

Lærer 2BS:

"Det er noe vi alltid sier til elevene hvis det er barn med samme språk, at de skal bruke norsk her så alle skal forstå hva de sier. Så de er ganske flinke i forhold til det.

Jeg hadde en elev som kunne spansk i klassen min, jeg kunne bruke han som tolk i begynnelsen, for å kvalitetssikre at alle beskjedene var nådd fram, slik at han andre eleven som jeg fikk nå rett etter jul, som fikk plass i mottaksklasse. visste når vi trengte boblebukse for å være ute og sånne ting. Så det er en ressurs å bruke de andre elevene.”

Det at lærer 2BS her sier at elevene fra samme språkfamilien alltid skal snakke norsk sammen, for at alle skal forstå hva de sier, medføre at elevene føler at morsmålet og deres bakgrunn ikke blir respektert og betraktet som en ressurs. I følge Hauge (2007), finner man de elevene som klarer seg best faglig og sosialt, på skoler som har et ressursorientert flerkulturelt syn, hvor elevens kulturelle og språklige bakgrunn anerkjennes og blir støttet aktivt. Videre peker Hauge (2007) på at det er spesielt fint for elever som ikke har tospråklig lærer, slik tilfellet er for de nyankomne elevene på denne barneskolen i år, å kunne samarbeide med yngre, eldre eller jevnaldrende elever med samme språkbakgrunn. En eldre elev med bedre kompetanse i norsk kan bidra med å stimulere eleven i begge språk; morsmålet og andrespråket norsk, og kan hjelpe til med å forklare når all opplæring er på norsk. For den nyankomne eleven vil det å bruke det språket en behersker best, kunne medføre at det er lettere å være kreativ i sin læring, enn hvis de alltid må stotre seg frem på et ennå begrenset norsk. Eleven kan da lettere jobbe ut i fra sitt kognitive nivå, enn hvis de alltid må streve med å benytte et språk de ennå ikke behersker tilstrekkelig ved innlæring av nytt faglig stoff (ibid). Til tross for at lærer 2BS meddelte et syn om at alle skal snakke norsk på skolen, påpekte hun likevel nytten av å bruke en annen elev med samme språkbakgrunn som tolk. Lærerens bruk av en annen elev for å lette forståelsen hos den nyankomne, er i tråd med det Hauge (2007) formidler om nytten med bruk av andre elever med samme språkbakgrunn. Mens når elevene har utviklet bedre ferdigheter i norsk, oppfordres de til kun å bruke norsk. Vi tolker det slik at elevens morsmål bare blir brukt som et hjelpemiddel for at den nyankomne eleven skal kunne forstå, men ikke at elevens morsmål blir sett på som en ressurs i seg selv. Dette er ikke det beste for elevens utbytte av opplæringen (Thomas & Collier, 1997, Hauge, 2007, Engen, 2007).

Desto mer deres erfaringer gjenspeiles i lærestoffet i alle fagene, desto mer vil de bli motivert til innsats i skolearbeidet og bli i stand til å nyttiggjøre seg sine sosiokulturelle erfaringer (Engen, 2007). Dette illustreres her, først av lærer 2BS:

”De er veldig stolte av de landene de kommer fra. Det er en veldig naturlig del, det tar vi egentlig opp nesten hver dag. Noen forteller om landet sitt og han har jo fortalt en god del, fordi han har jo reist dit hver gang det er ferie. Og så skriver vi, skriver logg eller i fortellerboka og så leser vi høyt.”

Og videre med følgende sitat fra Rektor BS:

”Og ofte når man åpner opp for at det er en samtale rundt ting, så kommer det fram, de erfaringene de faktisk har, og kan koble dette opp mot. Og mange reiser jo til hjemlandet sitt og så begynner de å assosiere. Og klarer man å skape den forbindelsen at de skjønner at dette her handler om at jeg også kan ting, og tenke ut og finne sammenhenger. Så er det en god måte å lære på. At det jeg kommer med er faktisk relevant i sammenhengen. Når det kommer en liten fortelling fra hjemlandet, så ja, det er akkurat det vi snakker om nå. Akkurat det. Så å bygge på den erfaringen de da har”.

Lærer 2BS og rektor BS viser at de har fokus på hva eleven har opplevd ved at de får fortelle om sine erfaringer. Det at de er lydhøre og knytter deres erfaringer opp til undervisningen, vil kunne styrke de nyankomnes motivasjon, tilhørighet og identitet. Det kan føre til positive følger for deres sosiale og faglige utvikling (Engen, 2007, Thomas & Collier, 1997, 2001, Hauge, 2007). Rektor BS påpeker hvor viktig det er å koble elevenes erfaringer opp mot det de skal lære. Dette er i tråd med Øzerk (2005b) som sier at læreren må koble elevens kunnskap opp mot det de skal lære. Da det er en forutsetning at elevene må forstå og se sammenhenger i undervisningens innhold, for at de kan mestre utfordringer i de forskjellige fagene (ibid).

Lærer 2US forteller at i mottaksklassen tar de utgangspunkt i elevens bakgrunn ved at de blant annet sammenligner mye mellom elevenes hjemland og Norge, men at i vanlig klasse blir det gjort i mindre grad. I følgende sitat fra lærer 2US sier hun at på denne skolen er det mindre fokus på at elevene er flerkulturelle enn det som er vanlig på andre skoler. Slik vi tolker henne, ser hun en mulig sammenheng med elevens gode resultater, med at de har et mindre fokus på deres ”flerkulturellhet”

Lærer 2US:

”Det er det at vi var gjenstand for en ganske stor undersøkelse for noen måneder tilbake siden, der de sammenliknet skoler med stor andel av fremmedspråklige og så på resultater. Og da kom vi ganske bra ut i forhold til resultatet for akkurat denne

gruppa. Men samtidig så viste det seg at vi hadde minst fokus på deres fremmedkulturellhet på en måte. Eller i hvert fall tilsynelatende. Andre skoler feirer alle nasjonaldager og hadde veldig fokus på det da. Og det synes jeg var interessant, for det er jo noe med at kanskje vi er så vant med å ha elever som er fremmedspråklige, de har alltid vært her, akkurat som nå ikke sant. Og mange av de som er fremmedspråklige er jo født og oppvokst her, mens andre er helt nyankomne. Så det er ganske variert gruppe. Så derfor tror jeg kanskje vi ser på dem mer som vanlige elever, enn andre skoler hvis de for eksempel bare har en type fremmedspråklige ikke sant. Som kanskje er i nyere tid. Så jeg tror det er en styrke hos oss at vi ser på alle elever som individuelle elever og ikke nødvendigvis ”å der er alle fremmedspråklige, de må vi gjøre sånn og sånn med, og snakke om sånne ting”. Men å prøve å behandle alle som individer”.

Her er informanten inne på at en ikke automatisk må tro at elevene og lærere har samme kulturreferanse bare fordi de er fra samme land eller område (Befring, Hauge og Hasle, 1993). Det er viktig å behandle alle som individer og ikke representanter for en kultur. På en annen side kan manglende fokusering på det flerkulturelle, innebære en fare for at lærerne overser de språklige, faglige og sosiale utfordringene det vil innebære for mange elever å komme til Norge sent i skoleløpet. Det er også en fare for at elevene da kan oppleve at deres språklige og kulturelle bakgrunn har liten verdi, med de negative følger det kan ha for elevens faglige, sosiale og identitetsmessige utvikling som flere har nevnt (Hauge, 2007, Engen, 2007, Pihl, 2005, Thomas & Collier, 2001). Hvis skolens innhold og praksis ikke gjenspeiler den flerkulturelle elevmassen vil det kunne forklare en del av prestasjonsforskjellene mellom minoritetsspråklige og majoriteten, da de minoritetsspråklige ikke får uttelling for deres språklige og kulturelle forutsetninger i skolen (Pihl, 2005).

4.3.1 Læremidler

Det er også viktig at det flerkulturelle perspektivet gjenspeiles i læremidlene og slik sett blir tilpasset skolens flerkulturelle elevmasse (Pihl, 2005, Skjelbred & Aamodtsbakken, 2003, Bachmann og Haug, 2006).

Verken på barne- eller ungdomsskolen tilbys fagbøker på elevenes morsmål. Fagbøker på ulike språk er heller ikke tilgjengelig på de to skolene. Rektor på ungdomsskolen kunne ønske

at de kunne tilby dette fordi det er viktig å møte begrepene i bøkene på eget morsmål, men hun sier at det ikke er mulig å ha pensum bøker på alle de språkene det er på skolen. Skjelbred & Aamodtsbakken (2003) hevder at det flerkulturelle perspektivet i liten grad gjenspeiles i læremidlene, noe som også er tilfelle i vårt datamateriale. Lærer 2BS forteller at de av og til lager kortere sammendrag lengre fagtekster.

Lærer 2BS:

"I forhold til fagbøker så har vi noen ganger skrevet teksten på en litt enklere måte. Spesielt i RLE har det vært en del vanskelige tekster i forhold til for eksempel fortellinger om buddhisme eller hinduisme. Der er det veldig mange vanskelige begreper og vanskelige fortellinger. Så har vi bare skrevet kort og enkelt, slik at eleven har fått et lite sammendrag å lese, så de får ikke hele teksten. Det er ganske tidkrevende så det kan man ikke gjøre i forhold til alle fag".

Sitatet viser at hun tilrettelegger det faglige stoffet fra lærebøkene for at elevene lettere skal kunne forstå det viktigste i teksten og få et overordnet bilde av hva det handler om. Hun ser at det kan lette innlæringen av faglig stoff, da det kan gjøre det mer overkommelig for elevene å få mening ut av det de leser.

På barneskolen har de et skolebibliotek med en del bøker fra andre land, noe som er viktig for å synliggjøre det flerkulturelle og flerspråklige perspektivet i skolen. Det viser seg at den ene læreren i barneskolen ikke vet om biblioteket har bøker på morsmålet til den nyankomne eleven som hun er lærer for, men som hun sier selv; *"Det kunne jeg faktisk sjekke."* Hennes uttalelse tolker vi slik at hun ikke har utnyttet til fulle den ressursen det er å ha et flerspråklig bibliotek. En mulighet for å synliggjøre og vise anerkjennelse til det flerkulturelle perspektivet i klassene, kan gjøres ved å plassere skjønnlitteratur på mange språk i klasserommet. Det kan føre til at de majoritetsspråklige norske elevene kan bli nysgjerrige på deres språklige og kulturelle bakgrunn, som igjen kan bidra til at de minoritetsspråklige elevene føler stolthet over at de kan noe som ikke alle andre kan (Hauge, 2007). Et enkelt tiltak som dette, kan bidra til at mange føler det som en positiv identitetsbekreftelse, noe som kan føre til økt skolemotivasjon blant de nyankomne elevene.

4.4 Om spesielle tilpasninger som gjøres for elever med mangelfull eller liten skolebakgrunn.

Det er spesielle utfordringer med å tilpasse opplæringen i vanlig klasse i forhold til elever som har liten og /eller mangelfull skolebakgrunn. Innledningsvis nevnte vi at utfordringer for disse elevene vil variere etter hvor mye og hva slags skolebakgrunn de har og i hvilken alder de kommer til Norge. Sosial, kulturell, språklig bakgrunn og personlige ressurser hos elevene selv, vil også spille inn (Øzerk, 2003b, Bakken, 2003a, 2007, Engen & Kulbrandstad, 1998).

Det har vist seg at tilpassingen av opplæringen ikke er god nok i forhold til å ta nok hensyn til elevenes bakgrunn og utgangspunkt, (St.meld. nr. 30, Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) og at det er grupper av elever som står utenfor i skolen (Haug, 2003a). Elever med mangelfull skolebakgrunn vil være en svært utsatt gruppe i forhold til en manglende god nok tilpasning, da de ofte ligger langt etter jevnaldrende faglig sett. Det vil kunne oppleves svært utfordrende for en lærer å gi en god nok tilpasset opplæring til denne gruppen elever, i en vanlig klasse med ofte opp mot tretti elever. I følge Kunnskapsløftet (2006) skal skolen gi alle elever samme muligheter til å utvikle seg, som vil være en skole basert på likeverd. Likevel stiller vi oss undrende til om det er realistisk å forvente at alle elever med mangelfull skolebakgrunn skal klare å følge en vanlig klasse, spesielt i ungdomsskolen. Det vil kunne avhenge av elevens sosiale, økonomiske, kulturelle og språklige bakgrunn og personlige ressurser. Skolens og lærerens evne til å tilpasse opplæringen ut i fra elevens forutsetninger vil også virke inn på utbyttet av opplæringstilbudet.

Lærer 2US forteller i sitatet nedenfor om en elev som på grunn av mangelfull skolebakgrunn har gått to år i alfabetiseringsklasse og ett år i mottaksklasse.

”Ja, og jeg lurte veldig på hvordan det skal gå etter de tre årene. Og hvis du har manglende skolegang så er det jo en grunn til det. Det er jo fordi du kommer fra et land som er i kaos, det er krig, det er så veldig mange andre ting. Hvis du har kjempedårlig skolegang så er det stor sjanse for at foreldrene dine også har det. Det er stor sjanse for at det ikke har vært noe viktig eller noe tema, man har ikke hatt noen bøker... Så det kommer så veldig mye i tillegg.”

Læreren uttrykker bekymring for hvordan det skal gå med denne eleven når han slutter i

alfabetiseringsklasse og mottaksklasse. Forskjellige forhold rundt elevens bakgrunn som nevnt over, kan påvirke elevens forutsetninger i forhold til å følge den vanlige klassen.

Videre peker lærer 2US på utfordringene med å tilpasse opplæringen i ungdomsskolen ut ifra de ressursene og tiden skolen og lærerne har til rådighet. Hun forteller at mange ikke har grunnleggende og funksjonelle lese- og skriveferdigheter på eget morsmål, og heller ikke har erfaringer med abstrakt tenkning.

Lærer 2US:

” Ja, utfordringen er jo at de ikke klarer å følge med resten av klassen. Vi ser jo kjempestor forskjell fra de som ikke har noen god skolebakgrunn fra før. Mange er jo halvveis analfabeter og kan kanskje ikke lese og skrive på sitt eget morsmål. Og da er det jo klart det er kjempevanskelig å lære dem nye ting faglig. Og det tar jo dobbelt så lang tid, i hvert fall, mot det tar de vanlige elevene som har gått på skole før. Så det er jo kjempeutfordrende. Men det handler jo også om tid og ressurser. Men hvis man for eksempel ikke har så mye skolegang fra hjemlandet, kanskje man aldri har lært noe om grammatikk, så er det ganske vanskelig å forstå det konseptet. Ikke sant, for det er jo veldig abstrakt.”

Da mange vil ha problemer med abstrakt tenkning vil det være viktig å ta utgangspunkt i en mer konkret tilnærming. Elevene bør støtte seg til forestillingsbilder for å utvikle og forstå abstrakt kunnskap (Bruner, 1978 ref. i Imsen 1999). Informantene vektlegger i ulik grad, hvor mye de konkretiserer. Vi ser en tendens til at informantene oppfatter at det er mer rom og tid for å gjøre det i barneskolen enn i ungdomsskolen. Likevel fokuserer rektor US og lærer 2US på betydningen av konkretisering i undervisningen.

Rektor US:

”..... spesielt når du skal jobbe med den her elevgruppen så må du ha mye konkrete, du må ha mye bilder, mye film, mye ja, dataprogrammer, hva som helst og du må gå ut, ut på tur, ut og se, det er råviktig. Nå mener jeg jo at det er viktig for alle elever, det er allmenngyldig pedagogikk”.

Lærer 2US forteller:

”....så prøver jeg å konkretisere da, kanskje ved hjelp av bilde. Altså alt handler jo om å møte eleven der eleven er, og det er jo uavhengig av om den eleven er fremmedspråklig eller ikke. Men det gjør man jo ikke alltid så lett i en full klasse, ikke sant. Så da er det jo veldig viktig at man har disse støttegruppene da”.

Informantenes fokus på konkretiseringsmaterieill er i tråd med Bruners syn på bilder som hjelp

til å forstå det abstrakte og å utvikle abstrakt tenkning (1978) ref. i Imsen (1999). Lærer 2US sier at det ikke blir gjort nok i klassen, men at det i støttegruppene er større muligheter for å ta i bruk konkreter. Informanten forteller om bruk av såkalte støttegrupper i ulike fag, blant annet norsk. I disse timene er det flere lærere tilgjengelig slik at de har mulighet til å dele trinnet i mindre grupper. Fagene er parallelllagt slik at det i, for eksempel norsk faget, er fem lærere tilgjengelig på ca. nitti elever. Støttegruppene gir mulighet til å tilpasse eksempelvis norskopplæringen til elever som har vedtak om særskilt norsk. Elevene som har vært i mottaksklasse får norskopplæring i støttegrupper, som gir læreren bedre mulighet til å tilpasse fagstoffet på en bedre måte enn i full klasse.

Det vil antagelig være av stor verdi for elever med et begrenset funksjonsnivå i norsk å utnytte ulike læringsarenaer i erfaringsbaserte autentiske situasjoner (Tiltak 25, NAFO, 2007). I følge informantene gjøres det mest i barneskolen, og i mindre grad desto høyere opp i skoleløpet eleven befinner seg. Rektor på ungdomskolen sier at en medvirkende årsak kan være at lærerne føler at de ikke har tid til på grunn av fokus på tester, nasjonale prøver og resultater.

Lærer 1BS fra barneskolen forteller at hennes nyankomne elever har god skolebakgrunn fra før og at de klarer ganske godt å følge skolens innhold. Det er sammenfallende med det lærer 2US og rektor US forteller om når vi spør hva som kjennetegner de elevene som lykkes faglig sett. Lærer 2US forteller:

”At de har en god skolegang fra før. Nummer én, altså. Men det handler jo om stabile hjemmeforhold. Skolegang, at de er vant til å lære, at de har lyst til å lære. At de har erfaring med begrepsforståelse, abstrakt tenkning. Det er veldig, veldig viktig det her med tidligere skolegang altså. Det ser vi kjempestor forskjell på elevene. Ja, vi hadde tre stykker som gikk ut nå til jul. og de kommer det til å gå ok med. De er jeg ikke bekymret for. Men de hadde veldig god skolebakgrunn alle tre.”

Rektor US svarer slik på spørsmålet om hva som kjennetegner elever som lykkes faglig sett:

”Nå må jeg tenke litt tilbake på de elevene vi har hatt som har lykkes og det er klart at det er noen fellesnevner, og den vesentligste er at de har skolebakgrunn fra før av.”

Vi ser at informantene forteller om skolebakgrunn som en viktig faktor å lykkes i norsk skole. Lærer 2BS forteller om hva hun opplever er utfordrende i forhold til elever med liten skolebakgrunn.

Lærer 2BS:

”Ja, for det er jo akkurat ressurser og tidsbruk for å lage enklere oppgaver, lage enklere tekster og selvfølgelig det er tidskrevende.”

Hun påpeker her at det er ressurs- og tidskrevende å lage enklere oppgaver for disse elevene. På grunn av disse faktorene blir det ikke alltid gjort i så stor grad som hun mener hadde vært ideelt. Hun forteller videre om utfordringer knyttet til denne elevgruppa.

Lærer 2BS:

”Eventuelt elevbytte til et litt lavere trinn, det hadde kanskje vært forresten en ting vi kunne ha gjort med noen av de i enkelte fag timene. Ja, men samtidig så skal de lære det som står i Kunnskapsløftet, det skal de kunne, det som står der. Så det er ikke alltid så enkelt og, det stemmer kanskje ikke i alle fag. Men det er jo viktig å kunne de grunnleggende ferdighetene.”

Her peker informanten på at flere elever ikke kan følge det aldersadekvate nivået i flere av fagene. Hun sier at et mulig tiltak kunne være at elevene bytter til et lavere trinn i enkelte av fagtimene. Hun problematiserer imidlertid dette i forhold til at elevene skal lære det som står i Kunnskapsløftet for deres trinn, og at det kanskje ikke er riktig å gjøre det i alle fag.

Hva som er riktig å gjøre for disse elevene har også vært debattert i media. Hassan Ali Omar, leder i den somaliske innvandrersorganisasjonen Info123, viser i Aftenposten 10.03.2010, at dersom en 15 år gammel gutt, uten skolebakgrunn, skal overføres til en vanlig klasse, ligger han vanligvis langt etter de jevnaldrende i alle fag, med den frustrasjonen det kan innebære. Omar er opptatt av at elevene trenger faglig opplæring i trinnene de mangler. Han er oppgitt over at kommunen ikke gjør noe for disse ungdommene, og får støtte av politiker Elwis Nwosu (Ap), som tror dagens ordning kan føre til frafall i videregående skole. Han etterlyser at elevene i større grad kan plasseres etter ferdigheter og ikke etter alder. Elin Reite, avdelingsdirektør i utdanningsetaten, er uenig i dette. Hun viser til at utdanningen har et videre mandat enn bare å fokusere på skoleferdigheter, og peker på viktigheten av sosialisering blant jevnaldrende. Videre argumenter hun for at disse elevene får tilpasset opplæring i vanlig klasse og at elevene får den hjelpen de har behov for (Aftenposten aftennummer, 10.3.2010).

Den ene læreren på ungdomsskolen har erfaringer og tanker om nivådifferensiering slik Nwosu tar til orde for, men ser samtidig noen dilemmaer knyttet til dette.

Lærer 2US:

”Nei, jeg har jo også en del erfaring fra Storbritannia der det er veldig vanlig å gjøre det. Og der man tenker helt motsatt. Der tenker man at det er mer et overgrep mot et barn å være i en klasse og ikke forstå noeenting. Så jeg har forandret litt mening selv, for jeg var nok også preget av den veldig norske likhetstanken om at du skal ikke

differensiere og fy, fy. Men man har jo ikke anledning til å nivådifferensiere permanent, det har man ikke lov til å gjøre. Men man kan jo gjøre det i perioder, bolkelegge og så videre. Og det er jo sånne ting som er gjort tidligere. Og jeg tror ofte det er en bjørnetjeneste man gjør. Ja, men ikke sant, det er jo noe med å bygge klassetilhørighet, og føle seg trygge i klassen med venner. Så det er jo mange ting å ta hensyn til her. Og for noen elever så vil jo de reagere negativt på det, og vil føle at det blir satt et stempel på. Og da kan jo det hindre veldig mye læring. Hvis du føler motstand mot å være der. Så det er veldig mange faktorer som spiller inn. Individet spiller jo mye inn. Enkeltelever, enkeltlærere. Men det er helt klart noe som vi bør bruke enda mer tid på.”

Sitatene fra lærer 2US og lærer 2BS ovenfor, viser hvor vanskelig det er å finne ett fasitsvar i forhold til nivådifferensiering. Som informanten 2US er inne på, vil blant annet kulturelle forhold og individuelle synspunkter, spille inn hvor vidt det vil føre til økt læringsutbytte å nivådifferensiere i større grad enn det blir gjort. Det kan imidlertid stilles spørsmål til Reites påstand om at disse elevene får den hjelpen de har behov for, og at de får en god nok tilpasset opplæring i vanlig klasse. Som informantene forteller er det svært få av de elevene med liten skolebakgrunn som lykkes faglig sett. De formidler at det er store utfordringer med å tilpasse opplæringen etter deres behov og forutsetninger, da de er på et faglig nivå langt under de jevnaldrende og har lite utviklede læringsstrategier.

Lærer 2 på barneskolen er opptatt av at elevene skal oppleve mestring for å bli motivert. Hun sier:

”Ja, kanskje det som jeg har nevnt også før, at de får støtte hjemmefra og at de får tilpassede oppgaver og tilpasset lesestoff. At de føler at de får mestringsfølelse, at det ikke er altfor vanskelig, og selvfølgelig dette her at vi satser på det med at vi ser dem og klarer å få til gruppearbeid med dem i mindre grupper. Det er jo egentlig så viktig.”

Som lærer 2BS trekker frem tilpasser hun oppgaver og lesestoff, for at de skal få mestringsfølelse, med de positive følger det kan ha for elevens innsats og skolemotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hun trekker fram det å se elevene, som en forutsetning for å kunne gi dem riktig hjelp til rett tid. Ifølge Thomas & Collier (1997) og Øzerk (2003b) gir det gode forutsetninger for læring å sørge for systematisk læring basert på samarbeid mellom elevene. I så måte er informantens uttalelse om satsning på gruppearbeid en god måte å tilrettelegge opplæringen på. Gruppearbeid og samarbeid kan føre til bedre kommunikasjonsferdigheter, norskerferdigheter og muligheter til bruk av språket.

Rektor på ungdomsskolen trekker fram at mange elever med liten skolebakgrunn, har manglende utviklede læringsstrategier. På spørsmål fra oss om de bruker ordbøker som en strategi svarer hun slik.

Rektor US:

”Men igjen så kommer det an på hvor mye skolebakgrunn de har. De som kommer og har mye skolebakgrunn fra hjemlandet sitt, de er jo vant til å slå opp, de har jo knagger å henge det på og vet hvordan de skal lære.”

Manglende utviklede læringsstrategier vil kunne føre til at eleven er mer passiv og uselvstendig i læringssituasjonen. Det vil være viktig å lære elevene læringsstrategier og studieteknikk slik at de vil bli mer selvgående og effektive i sin læreprosess.

Informantene på barne- og ungdomsskolen tilpasser med å gi enklere stoff, fokuserer på begrepsopplæring og lager forskjellige gruppekonstellasjoner på kryss og tvers for å tilpasse i mest mulig grad ut ifra deres behov og forutsetninger. Det er viktige tiltak, men vi etterlyser et mer helhetlig og systematisk tilbud i grunnleggende ferdigheter for denne gruppa slik at de får en undervisning på riktig nivå og i tide. Altså en tilpasning i en videre forstand (Nordahl, 2009). De har behov for en språklig tilpasset opplæring, som innebærer morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring og en norskplan som tar utgangspunkt i et andrespråksperspektiv (Selj, 2008, Husby & Kibsgaard, 2009, Hauge, 2007). Her har skoleeier og utdanningspolitikere et stort ansvar for å forebygge frafall i videregående skole, med de negative konsekvensene det kan føre med seg. Dagens skolesystem er ikke godt nok tilpasset mange av disse elevenes sammensatte behov. Informantene på begge skolene forteller om en sårbarhet i skolesystemet i forhold til at forskjellige tiltak kan reduseres og / eller avsluttes, grunnet permisjoner, omorganiseringer, kurs og sykdom.

Lærer 1BS forteller om hvordan situasjonen var i hennes klasse, da vi intervjuet henne.

Lærer 1BS:

”Det er ikke noen timer som er satt av til disse mottakselevne, men de har fått to til tre timer i uka ekstra. Men det forsvinner nå, sånne ting forsvinner gjerne når det er lærermangel, så forsvinner det igjen. Så det her kommer til å bli borte etter vinterferien. Da får ikke de noe ekstra i det hele tatt. Det er litt tilfeldighetene som rår”.

Dette er et eksempel på tiltak informantene nevner som har blitt borte og redusert på grunn av sårbarhetene i skolesystemet nevnt over. Svakheter ved skolesystemet vil falle ekstra uheldig ut for disse elevene, da de trenger et opplæringstilbud som er systematisk, forutsigbart og stabilt.

4.5 Om overgang fra mottaksklasse til vanlig klasse

I denne undersøkelsen har vi valgt å se på tilpasset opplæring i forhold til én bestemt gruppe, minoritets elever med kort botid i Norge. Barn og ungdom som kommer til Norge i skolealder får tilbud om ti måneder i mottaksklasse, før overføring til vanlig klasse. Dette er et tilbud som blir gitt til foreldrene, og som mange takker ja til. Våre informanter forteller blant annet at de oppfordrer foreldrene til å søke om plass i mottaksklasse, fordi en lettere kan tilrettelegge opplæringstilbudet for denne gruppen elever, blant annet med et sterkere fokus på å lære norsk språk. Som vi har nevnt tidligere er det i Oslo også opprettet såkalte alfabetiseringsklasser som gir tilbud til elever som har liten eller ingen skolegang fra før. Vår informant som har erfaring fra mottaksklasse, forteller imidlertid om elever som går i mottaksklassen som er helt i grenseland i forhold til å være analfabet og elever som ikke vet hva pluss og minus i matematikk er. Hun forteller også om en elevgruppe som er variert, der noen elever ligger langt over de jevnaldrendes ferdigheter i matematikk. Dette er imidlertid unntakene, ifølge henne. Langt de fleste elevene opplever hun har store utfordringer, både i forhold til norsk språk, og i forhold til de ulike fagene, når de etter ti måneder i mottaksklasse, skal overføres til ordinær klasse.

I vår undersøkelse har vi spurt informantene om eventuelle rutiner de har for elever som kommer fra mottaksklasse og over i vanlig klasse (hvor noen av informantene underviser). Vi spurte om dette fordi vi selv har erfaring med hvor viktig det er at barn og elever får en god overgang med en følelse av å bli ivaretatt, enten det er fra barnehage til skole, mellom klasser eller mellom ulike skoler. Selv om gruppen nyankomne elever er en heterogen gruppe, med store forskjeller i forhold til skolebakgrunn og kvalitet på denne, vet vi at mange strever i forhold til å lære språk og i forhold til fagene (Øzerk, 2003b, Støren, 2006, Birkelund & Mastekaasa, 2009, Bakken 2003a). Vi mener derfor at det er viktig med gode

overgangsrutiner mellom mottaksklasse og vanlig klasse. Det er svært viktig at skolen eller klassen som skal motta eleven er godt forberedt på dette (Konsmo & Collett, 2007). På spørsmål om eventuelle rutiner for dette har informantene noe ulik erfaring. Dette fordi den ene skolen (ungdomsskolen) har mottaksklasser på egen skole. Ved barneskolen derimot, må elever som er nyankomne få tilbud i mottaksklasse ved en annen skole. Rutiner for overføring blir derfor noe ulik.

Lærer 1US forteller om sine erfaringer:

”Altså, vi har jo mottaksklasse på skolen her så jeg..hvis de kommer til min klasse, så kjenner de jo ofte meg fra før, altså de har sett meg i gangene og sånn...så får de snakke med kontaktlærer tror jeg. Sånn som hun eleven da, da var det sånn, jeg snakka med hun på forhånd, og spurte hvordan hun ville ha det, om hun kjente noen og...så tok vi det opp i klassen, og så bare kom hun”.

Vi ber henne utdype om det er noen spesielle rutiner i forhold til overgang.

Lærer 1 US svarer slik:

”Det er det nok, men det er det mottaksfolket som på en måte styrer.....ja det er jo vanlig å altså at de forteller hva slags elev man får...”.

Vi spør videre om det er noen form for samarbeid mellom henne og mottaksklasselæreren.

Lærer 1 US svarer:

”Jo det er det, men det er ofte at disse elevene fra mottak skal tilbake til en annen skole, ikke sant, og da er det jo sånn...det har jeg jo hørt at de drar for eksempel på skolen en dag i uken, tar det liksom gradvis på en måte”.

Når det gjelder erfaringene de har ved barneskolen, forteller informantene følgende om elever hun mottar fra mottaksklassen.

Først Lærer 1BS:

”Ja, kastes rett ut i det (latter). Nei det er ikke noen spesiell overgang. De kommer, nå begynte de første skoledag i syvende trinn, og da har de bodd i nærmiljøet faktisk i et drøyt år begge to. Og han var på en måte allerede med på fotballaget og hun kjente til folk rundt her, så de var ikke helt nye, det var de ikke”.

Rektor BS har litt andre erfaringer knyttet til overføring av elever. Som tidligere nevnt anbefales det at eleven kartlegges helhetlig og grundig i mottaksklassen (Østerbergutvalget, Kunnskapsdepartementet, 2009). Videre bør det utarbeides en rapport som skal følge med eleven til bostedsskolen. Dette for at bostedsskolen skal kunne tilpasse opplæringen i vanlig

klasse på en best mulig måte, ut i fra elevens behov.

Rektor BS forteller:

”....når de da skal begynne hos oss, så har de med seg en kort rapport, fra den mottaksgruppa de har gått i. Og så kommer de her til en mottakssamtale. Det har vi med alle elever som kommer til oss i løpet av et skoleår. Så da er de hos assisterende rektor til mottakssamtale”.

Vi spør videre og ber henne utdype om dette skjer mens de går i mottak.

Rektor BS forklarer:

”Nei, det er litt forskjellig. Når de kommer hit, så tar vi en mottakssamtale med dem, og forklarer dem da at vi prøver å finne en plass i en mottaksgruppe. Og så kommer de med rapporten, og da har vi tilrettelagt for hvilken klasse eleven skal gå i, og forklarer da foresatte om særskilt norskopplæring, hva det er og hvordan det organiseres, og fatter et vedtak om det. Så det er prosedyren. For da har vi snakket med dem. Og da er det bestemte innholdspunkter i den overføringen da”.

Informanten forteller her om at når en familie flytter til området som dekkes av skolen, henvises de først til bostedsskolen. Så blir foreldrene oppfordret til å søke om plass i mottaksklasse. I og med at barneskolen ikke har mottaksklasse vil eleven få opplæring ved en annen skole. Etter ti måneder overføres de så tilbake til bostedsskolen. Rektor forteller om at de vet hvor de har eleven, de vet hvilke elever som skal tilbakeføres etter endt opphold i mottaksklasse.

Lærerne ved samme skole forteller derimot at de ikke har hørt om noen rapport som har fulgt eleven fra mottaksklassen eller sett resultater fra kartlegging som er foretatt der. Lærer 2BS forteller følgende om rutiner når hun får en elev fra mottaksklasse inn i sin klasse.

Lærer 2BS:

”Ja det er egentlig nesten de samme rutinene som til hvem som helst som er nyankomne i klassen”.

Vi spør videre om hun bruker resultater fra kartleggingsprøver gjort i mottaksklasse, som utgangspunkt for å tilpasse opplæringen i egen klasse, hvorpå hun svarer at hun ikke har fått noen rapport.

Lærer 2BS:

"Nei det har jeg ikke fått. For skolen har sikkert fått, men ikke jeg".

Vi ber henne på nytt utdype om samme tema.

Lærer 2BS forteller videre:

"Nei, jeg tror det er ledelsen som har det. Men når du stiller spørsmålet så tenker jeg at ja, hvorfor har jeg ikke fått noe? (latter) Det hadde vært veldig lurt. Neste gang jeg skal få kartleggingsprøver, send meg rapporten. Kanskje den ligger der i arkivet... Nei, det er et svikt her. Så bra å få vite det (latter)".

Disse sitatene fra informantene viser at skole har rutiner for overgang, men at læreren som skal motta eleven og tilpasse den daglige opplæringen ikke får informasjonen som foreligger fra mottaksklassen. Dette er uheldig med tanke på at dersom en skal lykkes med gode overganger krever det at det er etablert et nært samarbeid rundt eleven på alle plan. Det vil si at lærer som skal motta eleven, må inkluderes i samtaler rektor har med foreldre om eleven, og hvor man går igjennom rapporten fra mottaksklassen sammen. Dette vil være i tråd med flere anbefalinger for å lykkes med overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse (Konsmo & Collett, 2007, Holmberg, 2004, Østbergutvalget, Kunnskapsdepartementet, 2009).

Innledningsvis viste vi til hvor Jon Langmoen, rektor ved Rommen skole i Oslo, forteller om sine erfaringer med elever i mottaksklasse (NRK, Østlandssendingen, 20. oktober, 2008) .

Han mener at mange elever ikke er klare for overføring til vanlig klasse etter ti måneder. Han mener videre at mange elever ikke er godt nok forberedt til å kunne dra nytte av opplæringen som gis i vanlig klasse. Han peker blant annet på at de har et for dårlig grunnlag i norsk og at elevene burde få gå i mottaksklasse inntil de vil klare seg i en vanlig klasse. Vår informant

Lærer 2US er av samme oppfatning:

"Et år i mottak er jo ikke nok. Sant, det er jo ikke nok. Fordi ett år, det er jo det du har krav på, men det er jo altfor lite for veldig, veldig mange. For åtti prosent vi jeg si, er det alt for lite med ett år".

Våre informanter ved ungdomskolen mener videre at de fleste elevene ikke er klare for overgang til vanlig klasse etter ti måneder i mottaksklasse. Rektor US og lærer 2US har et begrep for dette. De ønsker seg begge noe de kaller et "mottak light" som en overgangsordning.

Rektor US forteller:

"Jeg har bestandig ønsket meg det jeg kaller en "mottak light", der man kan få noe kjerneundervisning i en mottaksklasse, men hospitere, at det kunne vært et år og spesielt for elever som kommer ut av mottak i slutten av niende og i begynnelsen av tiende. De burde absolutt hatt et slikt tilbud og ikke bare bli kastet inn. Og da har jeg kjempelyst på et "mottak light". Der de kan få ha en base".

Lærer 2US som har lang erfaring med å jobbe i mottaksklasse, ser ofte hvor vanskelig det er for elever som ikke er klare for det, å overføres til vanlig klasse. Hun ser også at elevene burde hatt en overgangsordning mellom mottak og vanlig klasse.

Lærer 2 US forteller:

"Men det som burde finnes, i Oslo i hvert fall, der det er såpass mange fremmedspråklige er jo.... jeg har jobbet mange år på mottak, og det er kanskje bare to-tre stykker som etter et år... jeg tenker at de kommer til å klare seg fint. Da har de gjerne kjempegod skolebakgrunn fra før av, de snakker flere språk, de har veldig velutdannede foreldre. De har på en måte alt sånt på plass da. Kanskje de er fra et europeisk land, de er kanskje ikke så uvant med kulturen og så videre. Så det som ideelt sett skulle vært, det skulle vært et "mottak light". Det skulle vært en eller annen samlegruppe for disse elevene. Jeg skulle veldig gjerne ønsket at det var et opplegg for de som kommer ut fra mottak. At det ikke bare er meningen at de skal fases inn i vanlig klasse".

Rådgiver-informanten har mest erfaringen i forhold til videregående skole, men er også opptatt av elever som ikke er klare for overgangen til vanlig klasse. Han viser til Østbergutvalgets (Kunnskapsdepartementet, 2009) del rapport som blant annet har sett på grunnskole, men de kommer også med noen anbefalinger for videregående skole, i forhold til å gi tilbud til elever som ikke er klare for å begynne i vanlig klasse.

Rådgiver sier:

"Østberg utvalget ser ut som de kommer til å anbefale at det blir innføringstilbud på videregående skole som en fast ordning. De har jo levert en del rapport som egentlig skulle ta for seg barnehage og grunnskole, men de sier litt om videregående også. Der sier de blant annet at det må komme et tilbud for de som trenger det. Altså nyankomne som trenger et annet tilbud før de går inn i vanlig klasse. Og det Østberg utvalget sier, er at du må gjøre noe først som gjør deg i stand til å følge det ordinære tilbudet. Og det er jo i tråd med de politiske føringene, med tidlig innsats og alt dette som man snakker om hele tiden".

Dette kan tyde på det etterlyses en overgangsordning mellom mottaksklasse og vanlig klasse,

tilsvarende det informantene fra ungdomsskolene forteller om som ”mottak light”. Elevene må ha et tilbud mellom mottaksklasse og vanlig klasse, som gjør dem i stand til å følge den ordinære undervisningen.

Dette synet samsvarer med Hassan Ali Omar, nevnt over, leder i den somaliske innvandrersorganisasjonen Info123, som i Aftenposten (10.03.2010), mener at ti måneder i mottaksklasse ikke er nok. Som tidligere nevnt hevder Reite, avdelingsdirektør i Utdanningsetaten i Oslo, at ved behov kan elever få mulighet til å gå lenger enn ti måneder i mottaksklasse. Våre informanter har erfaringer med at det ikke alltid er så enkelt. Det må blant annet være plass i mottaksklassen.

Følgende sitat fra rektor US illustrerer dette:

”Når vi har lite elever sånn som nå, får vi jo det til. Vi har ofte fulle mottak med 30 elever og da får vi jo det ikke like enkelt til. Men hvis det er elever som sliter veldig og vi har mulighet til det, så holder vi dem igjen. Det i samarbeid med Utdanningsetaten selvfølgelig. Vi holder dem da litt igjen i mottak for at de skal få litt flere ben å stå på når de kommer over. Vi har jo elever som har gått 2 år i mottak”.

Lærer 2US forteller også at det er mulig å beholde en elev lenger i mottak, men bare hvis det er plass:

”....vi prøver å være veldig fleksible. Men det kommer veldig an på. I fjor så var mottaksklassen mye fullere. Og da har vi ikke sjanse til å gjøre det”.

Vi ser av disse to sitatene fra lærer US og rektor US at de har noe ulikt syn på å tilby elever lenger tid i mottaksklasse. Læreren (2US) i mottaksklassen understreker at de prøver så langt som mulig å tilby elever som trenger det, lenger tid i mottaksklasse. Forutsetningen for dette er imidlertid at det må være plass i klassene. Rektor (US) uttrykker ikke dette like eksplisitt. Vi tolker imidlertid det slik at hun også mener at ekstra tid i mottaksklasse kun er mulig dersom det er plass.

Lærer 2US forteller også om at de prøver å få til en myk overgang mellom mottaksklasse og vanlig klasse, ved at eleven får mulighet til å hospitere i fag de har forutsetninger for å delta i. De nevner ulike praktiske fag, som for eksempel gym og kunst og håndverk. Lærer 2US forteller imidlertid om eksempler der dette ikke er like lett å gjennomføre, dersom eleven hører til en annen bostedsskole. I hvilken grad en hospiteringsordning er mulig avhenger av at det er plass i mottaksklassen, dersom eleven trenger mer tid, og at bostedsskolen er positiv til

en glidende overgang mellom mottaksklasse og vanlig klasse. Dersom det er en skole som ikke har tilstrekkelige rutiner i forhold til dette, forteller informantene på ungdomsskolen at det kan bli vanskelig å få til en slik ordning. Hvis det er deres elev, foregår ofte overføringen fra mottaksklasse gradvis. Dette er ikke like enkelt hvis eleven skal overføres til en annen skole.

Lærer 2US:

”Ja da er det to forskjellige varianter. Hvis det er vår egen bostedselev, altså at den eleven tilhører her, så er det gjerne sånn at vi tar overføringen gradvis. Men hvis eleven ikke tilhører oss, så har vi ikke bestandig så veldig mye valg. For det kommer jo helt an på den andre bostedsskolen. Vi ønsker bestandig å gjøre det samme der, at før de slutter her, så begynner de å hospitere litt på bostedsskolen sin....(Hun viser til et konkret eksempel) For litt siden fikk jeg en e-mail om at bostedsskolen ikke ville det. For det var de ikke vant til og det skjønte de ikke helt vitsen med. Og det er sånn som vi opplever en del ganger, en motvilje mot sånne...eller det er ikke alltid skolen er veldig glad for å motta en mottakselev for å si det sånn”.

De to skolene vi har informanter fra har svært ulike erfaringer med dette, noe som er naturlig, da den ene skolen har mottaksklasse og den andre ikke. Vi ser at skolen som har mottaksklasse, gjennom flere eksempler, strekker seg langt i å prøve å få til en så god overgang som mulig. Dersom det er nødvendig og mulig, gjør de det de kan for å beholde eleven lenger i mottaksklasse. Lærer 2US forteller også om erfaringer med elever som er overført til vanlig klasse, på en annen skole, som etter en stund tar kontakt med mottaksklassen igjen, fordi de opplever at overgangen blir for stor og de kommer til kort faglig sett. Dette viser også at det ikke er slik Reite hevder, at elevene får tilpasset undervisning også etter at de er ferdige i mottaksklasse. Tilpassingen er tydeligvis ikke god nok i forhold til eleven lærer 2US viser til her:

”Den siste eleven som gikk ut hos oss, han gikk ut rett før jul, veldig svak, og vi visste at han kom til å få problemer, men vi må jo håpe på at det går bra på den nye skolen. Men han har i ettertid kontaktet oss og gitt uttrykk for at det ikke gikk så bra med han, og vi har da tatt kontakt med bostedsskolen og tilbudt å la han være hos oss på mottak to ganger i uka. For vi har plass til det og kan gjøre det. Og i dette tilfellet så var jo bostedsskolen kjempeglad for det. Men sånt er jo litt vanskelig fordi man vil jo ikke trå inn på andres... altså noen kan jo tolke det som kritikk at du tar kontakt med dem”.

4.6 Om kartlegging som pedagogisk verktøy

For å avdekke eventuelle vansker elever har med norskspråklig utvikling vil det være nødvendig med kartlegging av elevene. I opplæringslovens § 2-8, slås det fast at minoritetsspråklige elever skal kartlegges før det fattes vedtak om særskilt språkopplæring. Videre skal det også kartlegges underveis slik at en kan bestemme når eleven er i stand til å følge den ordinære norskopplæringen (opplæringsloven, 2009). I Kunnskapsdepartementets strategiplan ”Likeverdig opplæring i praksis!” (2007) er et av tiltakene som skal settes i verk, utarbeiding av ulike kartleggingsverktøy. Kartleggingsverktøyene som skal utarbeides, er ulike prøver i forhold til lesing på flere språk og verktøy for kartlegging av skolebakgrunn. Ansvar for utarbeiding ligger hos Bredtvet og Torshov kompetansesenter og hos utdanningsdirektoratet/NAFO. Bakgrunnen for å sette i verk disse tiltakene var blant annet evalueringsrapporten ”Praktisering av norsk som andre språk for språklige minoriteter i grunnskolen” som Rambøll Management (2006) utførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rambøll Management (2006) avdekket blant annet at kommunene mangler føringer og prosedyrer for hvordan kartleggingen av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter foregår. Metodene som benyttes i skolen blir i rapporten beskrevet som utilstrekkelige og mangelfulle. Mangelfulle prosedyrer i forhold til kartlegging av minoritetsspråklige elever kan føre til en tilfeldig praksis med hensyn til hvem som får særskilt norskopplæring (ibid).

Informantene ved skolene i vår undersøkelse forteller om ulike kartleggingsverktøy som brukes. I tillegg forteller de om egne verktøy som er i bruk, og at kartlegging er noe som gjelder alle elevene, ikke bare de nyankomne minoritetselevene. Dette kan illustreres med følgende sitat fra lærer 1US:

”Ja, altså vi tar jo Kartleggeren, som vi bruker her på skolen. Den foregår på data, også er det en før og en etter test, og det er alle elevene på skolen tar den. Også de i mottak. Og den finnes både i engelsk, matte og norsk, det blir i hvert fall gjort. Så vi tar de testene vi kan på alle elever egentlig, også på de som kommer”.

På spørsmål fra oss om verktøyet er tilpasset minoritetsspråklige elever, svarer lærer 1US:

”.....ikke tilpasset minoritetselever, riktig. Så for eksempel på hun jenta da, så var den for vanskelig for henne, det kunne jeg se, så vi måtte avbryte den.”

Jenta hun refererer til, er en elev som har gått i mottaksklasse, mens som nå er i vanlig klasse.

Rektor BS forteller at elevene som kommer fra mottaksklasse er kartlagt der. Det følger med en rapport på hver elev som forteller noe om hvor eleven står faglig. Når de kommer til skolen for å overføres til vanlig klasse, sier hun følgende om kartlegging.

Rektor BS:

”Når de da kommer over til oss, så følger de på en måte med på det som gjelder for elevene”.

Som nevnt tidligere har NAFO utarbeidet kartleggingsverktøy i tilknytning til læreplanen ”Grunnleggende norsk for språklige minoriteter”. I Oslo følges ikke denne læreplanen. Man har i stedet valgt å ha én felles læreplan i norsk. Som en følge av dette vil heller ikke kartleggingsverktøyet utarbeidet i forhold til den grunnleggende norskplanen benyttes. Kartleggingsverktøyet utarbeidet av NAFO kan sees som et av tiltakene i strategiplanen ”Likeverdig opplæring i praksis!” (Kunnskapsdepartementet, 2007). NAFO har også, i samarbeid med Lesesenteret i Stavanger, utviklet kartleggingsprøver på flere språk, etter modell av de nasjonale kartleggingsprøvene i skriving og lesing.

Rådgiveren forteller følgende om kartlegging:

”Det som er viktigst av alt er jo at man finner ut hvor elevene står både faglig, og hvor mye de kan om det å gå på skole. Vi får jo en del faktisk nyankomne her som ikke kan så mye om det å gå på skolen. Så det viktigste er at man starter med en skikkelig kartlegging og finner ut hvor er det denne personen står hen i verden. Først da kan du gjøre noe fornuftig”.

På spørsmål fra oss om dette blir gjort svarer rådgiveren:

*”Nå står det at det **skal** gjøres. Og det er utarbeidet kartleggingsverktøy. NAFO har fått i oppdrag fra direktoratet og lage kartleggingsverktøy og det er blitt gjort. Og det er både norskfaglig kartlegging, det er fagkartlegging, matematikk, engelsk, naturfag, og kartlegging av skolebakgrunn”.*

Når informanten forteller at kartlegging **skal** gjøres, sikter han til opplæringslovens §3-12 (2009) som gjelder for videregående skole. Tilsvarende gjelder som tidligere nevnt §2-8 (2009) i grunnskolen.

Rådgiveren forteller:

”Og det er vel først nå, etter den siste revisjonen av opplæringsloven at det står at det skal kartlegges. For dette henger jo sammen med rettigheter. Tidligere så hadde man jo rettigheter til morsmålsopplæring og fagopplæring på morsmål, i grunnskolen, men ikke i videregående. Det har kommet nå inn i videregående også som en rett. Og det forutsetter jo at du vet hvor eleven står..... Og det er klart at det er allikevel langt igjen der. Langt igjen, det er det”.

Dersom man benytter kartleggingsmateriell som måler norskferdighetene ved hjelp av norsk, vil man få begrenset innsikt i hva eleven kan og hva som er elevens potensial (Schultz et al., 2008). De kommer med et eksempel på bruk av Carlsten lesetest i forhold til en urdotalende jente. Instruksjoner ble gitt på urdu, slik at man var sikre på at hun hadde forstått hva hun skulle gjøre. I forståelsesdelen av testen ble jenta bedt om å streke under ett av to ord som så skulle passe inn i en setning. Under gjennomføringen av testen hadde jenta tospråklig lærer tilstede som snakket med henne om setningene i testen. Ved gjennomgang av testen etterpå viste det seg at jenta ikke hadde forstått en eneste setning. Hun hadde altfor dårlige norskkunnskaper til å forstå setningene hun skulle lese og finne riktig ord som skulle passe inn (bid).

I intervjuet med lærerne svarer lærer 1BS følgende på spørsmål om de nyankomne elevene blir kartlagt når de kommer fra mottaksklasse inn i vanlig klasse.

Lærer 1BS:

”Ja, det blir de. De tar de vanlige kartleggingsprøvene på en måte. Carlsten, matte etter hver..., Disse kartleggingsprøvene som alle tar, men på en litt annen tid da, når de kommer. Da så man jo for eksempel, at han hadde jo feil på forståelse,nå er det en stund siden, men han hadde jo feil på nesten halvparten, ikke sant.”

Informanten sikter her til én bestemt elev med god skolebakgrunn fra før, som kom fra mottaksklasse og inn i hennes klasse.

I forhold til Carlsten-testen forteller rektor US følgende på spørsmål, om det gjøres kartlegging i forhold til andre fag enn norsk, matematikk og engelsk.

Rektor US:

”Vi er i ferd med å utvikle, vet ikke om du kjenner til den gamle Carlsten testen? En sånn i samfunnsfag, naturfag og RLE. Der du kan lese en tekst og hvor fokuset er å se hvor mange begreper som eleven kan. Det er jo klart at det er i de fagene at elevene våre sliter. Ikke bare de som kommer rett fra mottak, men de som har et annet morsmål enn norsk. Det er jo med begrepene”.

Det kan tyde på at skolen videreutvikler eksisterende kartleggingsmateriell. Dette er i tråd med det Lie (2007) hevder, og som vi har nevnt tidligere, om at en del av kartleggingsmateriale og testverktøy som ofte brukes i skolen bærer preg av å være ”hjemmesnekret” og utviklet av lærere selv. Dette kan være uheldig fordi lærerne ikke alltid har den nødvendige kunnskapen om dette.

Vi har tidligere i oppgaven vist til Demmert (2005) i Lie (2007) som mener at ved kartlegging av minoritetsspråklige elever, må man kartlegge språkfunksjon i begge språk. I tillegg må man undersøke på forhånd om eleven forstår ord og begreper som brukes i testen eller kartleggingsverktøyet. Lie (2007) understreker videre at kartlegging er en forutsetning for tilpasset opplæring og tilrettelegging av norsk språkopplæring. Det er viktig å kartlegge elevene for å finne ut om språkproblemer skyldes en spesifikk språkvanske, eller ulike språkproblemer knyttet til norskrelaterte vansker. Manglende kartlegging ved hjelp av morsmål, kan føre til at minoritets elever defineres som elever med særskilte behov, og dermed faller inn under §5-1 i opplæringsloven, som har med retten til spesialundervisning å gjøre. Det er derfor viktig at minoritets elever kartlegges både på morsmål og norsk, slik at en unngår at elever som har det Lie (2007) kaller norskspråkrelaterte vansker, får spesialundervisning, når det egentlig handler om satse på tilpasset norskopplæring. Dersom en elev har språkvansker kan dette skyldes at vedkommende er i gang med å lære seg et nytt språk. Dette skjer samtidig med at skolen har forventninger om at eleven skal lære å lese og skrive på dette språket. Dersom man ikke korrigerer for elevens foreløpige begrensede forståelse i norsk, ved bare å kartlegge på norsk, vil man få en feil oppfatning av elevens kompetanse og utviklingspotensial (Schultz et al., 2008).

Av våre informanter i barneskolen og ungdomsskolen er det bare lærer 2US som forteller om kartleggingsverktøy på noen få andre språk enn norsk. Hun forteller imidlertid om sine erfaringer fra mottaksklasse, og ikke fra vanlig klasse.

Lærer 2US:

”Men i tillegg så har vi mulighet til å ta andre kartleggingsprøver på andre språk da, som vi tar innimellom. Så det krever jo at du har en voksen eller en lærer som behersker det språket. Så her på skolen kan vi ta sånne tester på urdu og arabisk og somali. Men ikke så veldig mange andre språk, ikke sant. Tidligere har vi tatt med to elever opp til en naboskole og der fått tatt kartleggingsprøver på et språk som ikke vi har da.”

De erfaringene informantene forteller om når det gjelder kartlegging av minoritetsspråklige elever, viser at det stort sett brukes kartleggingsverktøy på norsk. Når elevene kartlegges på et språk de ikke behersker, vil de ikke i like stor grad kunne få vist sine samlede kunnskaper og kompetanse. I den forbindelse kan en spørre seg om forutsetningene er til stede for at elevene skal kunne få en får tilpasset og tilrettelagt norskopplæringen på en tilfredsstillende måte. På grunn av at skolene ikke benytter læreplanen ”Grunnleggende norsk for språklige minoriteter”, brukes derfor heller ikke kartleggingsverktøyet utarbeidet i tilknytning til læreplanen i grunnleggende norsk. En kan tenke seg at ved å bruke kartleggingsverktøyet utviklet av NAFO og Lesesenteret i Stavanger, kan det gi et riktigere bilde av flere elevers ferdigheter, fordi prøvene foreligger på flere språk.

Informantene i barneskolen og ungdomsskolen forteller om kartlegging av ved hjelp av LUS (LeseUtviklingsSkjema). LUS brukes som verktøy for å kartlegge hvor elevene er i sin leseutvikling. Elevene plasseres så på ulike utviklingstrinn ut i fra hva eleven mestrer eller ikke mestrer i lesesituasjonen. Kartlegging ved hjelp av LUS gir oversikt over den enkelte elev og trinnet som helhet. På den måten får skoleledelsen mulighet til se hvilke elevgrupper som viser god utvikling, og hvilke grupper som må gis spesiell oppmerksomhet (<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no>). Informantene trekker fram LUS som et verktøy som gir god dokumentasjon på elevens leseferdigheter, men mener likevel ikke at det er helt ideelt.

Lærer 1US forteller:

”Ja, vi tar det jo på begynnelsen og på slutten av året og så har vi LUS samtaler, vet dere hva det er? Og da er det på en måte mer for å se hvor eleven er hen, hvilken gruppe, og det brukes jo ikke noe videre ut over det. Bare at det er fint hvis de har fått en framgang. Og hvis vi tenker at denne eleven trenger å være litt ute i en gruppe, så har vi på en måte et dokument på det da. For det er jo viktig, også er det mye lettere å ha noen dokumenter, enn bare noe man sier eller antar. Både overfor foreldre og eleven selv. ”Se her”, ”dette her kan du kjempebra, men det, synes du det er litt vanskelig, ja så ok, da tar vi det”. Men jeg vet ikke...verken LUS eller Kartleggeren er helt ideelt selvsagt, det tror jeg er vanskelig, men sikkert mulig å... Det er sikkert vanskelig å finne et verktøy som dekker alle behov, men at du på en måte deler i hvert fall i tre da, det er bra. Og så er det jo bra at vi tar den hvert år sånn at du behøver ikke å havne i samme bås hvert år”.

Lærer 2BS forteller om sine erfaringer ved bruk av LUS:

”.....alle kan ikke lese samme lesestoff, alle kan ikke lese samme bøker, vi har jo bøker til alle forskjellige lesenivåer. Vi kan jo bruke LUS... LUS trappa til å finne ut de bøkene som kanskje best egner for de ulike. For barn på ulike nivåer”.

Rektor BS forteller om LUS som et annerledes kartleggingsverktøy, av mer kvalitativ art, enn de mer kvantitative som ofte brukes. Hun har et mer overordnet perspektiv i forhold til dette, og er opptatt av at LUS-protokollene, som leveres inn fire ganger i året av lærerne, gir en god samleoversikt for skolen.

4.7 Om samarbeid

For å belyse i hvilken grad det er etablert rutiner for samarbeid mellom lærerne, stilte vi spørsmål om det er etablert et samarbeid blant annet mellom kontaktlærer, faglærere, særskilt norsklærer og morsmålslærer.

Lærerne på begge skolene rapporterer at det er avsatt team-tid på alle trinn for å kunne samarbeide om undervisningen. På ungdomsskolen har de i tillegg fagmøtetid. Lærer 2 på barneskolen forteller følgende om samarbeid.

Lærer 2 BS:

”Jo, fordi vi har jo teamtid og da snakker vi om elevene og vi planlegger litt sammen og veksler erfaringer. I teamtiden gjør vi det, egentlig ukentlig”.

Lærer 2 på ungdomsskolen er noe usikker i sin uttalelse om samarbeid i vanlig klasse da hun har mest erfaring med å jobbe i mottaksklasse. Hun uttaler følgende om samarbeid.

Lærer 2 US:

”... hvis man for eksempel jobber med noe spesielt i samfunnsfag så vil morsmålslæreren prøve å gi støtte på det. Forklare ord som har med det å gjøre og så videre. Men hvor formelt det er, om det er satt i system, det kan jeg ikke svare på. Og det er bare de færreste som får morsmålsstøtte. Det er en veldig liten gruppe hos oss”.

Alle lærerne på barneskolen og ungdomsskolen fortalte at de snakker med andre lærere for å sikre at de går igjennom faglig stoff på forhånd med elevene, slik at elevene er forberedt og

allerede har noen forkunnskaper i det emnet, før de går inn i full klasse igjen. Det blir og fortalt at ressurslærere og andre lærere, kan sammen med elevene repetere og trekke ut hovedpunkter i etterkant av undervisningen i klassen. Det blir belyst av følgende sitat av lærer 1BS.

”Jeg samarbeider jo med..(navn på NOT lærer) selvfølgelig, i forhold til hva jeg har gjennomgått.”

Skolenes praksis er i tråd med det Hauge (2007) sier, om at de forskjellige lærerne må samarbeide slik at de underviser i det samme faglige innholdet, for å sikre at elevene opplever en tematisk sammenheng og helhet i løpet av skoledagen. Lærerne som tar elevene ut av klassen, jobber med det samme innholdet som det de får inne i klassen, på begge skolene. Det at lærerne på skolene vektlegger å jobbe med elevens førforståelse, ved at ressurslærere og andre lærere kan gi en innføring i nye emner før det gjennomgås i full klasse, samsvarer også med Hauges (2007) vektlegging av å jobbe med elevenes førforståelse.

Dersom en ser på modellen til Hauge (2007) om trekantsamarbeid ser vi at det i stor grad er snakk om et samarbeid mellom kontaktlærer og lærer i særskilt norsk, og i svært liten grad i forhold til tospråklig lærer. Da det er så få tospråklige lærere at et organisert samarbeid er vanskelig å få til.

Lærer1 på ungdomsskolen forteller om erfaringer knyttet til samarbeid.

Lærer 1 US:

”Vi har jo også sånn klassegjennomgang, ikke sant. Og der kommer det jo og opp ting, og der sitter jo alle lærerne på 8.trinn f eks, og går gjennom alle 90 elevene. Det er to ganger i året, men jeg lurar på om det skal bli litt oftere faktisk, på 8.trinn. Så ideelt sett så skal alle faglærere sitte og..og hvis ikke skal de gi beskjed til kontaktlærer....sånn at vi hele tiden følger med litt, på alle mulig slags områder”.

På begge skolene er det satt av tid til at alle lærerne som er i kontakt med elevene, kan møtes å planlegge og vurdere opplæringen, og dele informasjon om felles elever. De påpeker at det gjør det mulig for dem, å ha en ganske god oversikt over elevens ståsted og utvikling.

5 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne undersøkelsen har vært å belyse forhold ved tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge, og hvilken betydning det kan ha for disse elevenes muligheter for å lykkes med fagene i skolen. Vi har forsøkt å besvare undersøkelsens problemstilling gjennom funn vi har gjort og relevant teori.

Vi vil oppsummere våre funn i forhold til hvert forskningsspørsmål stilt innledningsvis. Avslutningsvis vil vi komme med en konklusjon hvor vi antyder mulige tiltak som kan bidra til forbedret praksis i opplæring/tilrettelegging for nyankomne minoritetsspråklige elever.

5.1 Oppsummering

- **Hvilken betydning har lærere og rektorers kompetanse i forhold til å kunne tilpasse opplæringen for nyankomne minoritetsspråklige elever?**

I undersøkelsen har vi spurt lærere og rektorer om hvilken utdanningsbakgrunn og erfaring de har i forhold til å undervise elever som kommer til Norge i skolealder. Dette med bakgrunn i at blant annet OECD (2009), Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) og Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk (2008) anbefaler tiltak for å øke kompetansen for lærere og skoleledere, som et premiss for å kunne tilrettelegge opplæringen for minoritetsspråklige elever. Da det har vist seg at lærerne og skolelederne ikke er godt nok forberedt gjennom lærerutdanningen slik den er i dag.

Våre funn viser at ingen av lærerne eller skolelederne vi har intervjuet har formell kompetanse i fag som norsk som andrespråk, flerkulturell pedagogikk og liknende. Dette er i overensstemmelse med funn andre har gjort, i forhold til at læreres og skolelederes kompetanse i liten grad er tilpasset skolens flerkulturelle elevmasse (Kulbrandstad, 2006, Bachmann & Haug, 2006, Pihl, 2003). Flere av informantene gir uttrykk for at lærerutdanningen i liten grad har gjort dem forberedt på å tilrettelegge opplæringen i forhold

til nyankomne minoritets elever. Rektorene har påpekt nytten av morsmåslærere, men peker på at det er utfordringer knyttet til rekruttering av lærere med formell minoritetsfaglig kompetanse. Skolene har fokus på å heve kompetansen om minoritetsspråklige elever blant personalet. Dette er i tråd med anbefalinger fra Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009), Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk (2008) og strategiplanen Likeverdig utdanning i praksis! (Kunnskapsdepartementet, 2007).

- **På hvilken måte tilpasses opplæringen i et språklig perspektiv?**

I forhold til dette punktet har vi spurt informantene om hvordan de jobber med begrepsforståelse og utvidelse av ordforråd. Vi finner at alle informantene, både på barneskolen og i ungdomsskolen, er opptatt av å jobbe med begrepsforståelse i alle fag, og at opplæringen innebærer en form for systematikk, slik Hauge (2007), Selj (2008) og Myklebust (2006) anbefaler. Informantene i ungdomsskolen har erfaringer med et eget fag (LOB) som ivaretar en systematisk begrepsopplæring. Rektor på ungdomsskolen forteller imidlertid at det vil variere i hvilken grad og i hvilket omfang dette tilbys, ut i fra hvor mye ressurser skolen til enhver tid har. Slik vi tolker det vil en systematisk begrepsopplæring være i varetatt gjennom LOB-faget når ressurstilgangen er god. Tilsvarende vil opplæringen bli mindre systematisk, når en har tilgang på færre ressurser. Informantene fra ungdomsskolen forteller også om at begrepsopplæring, og det å snakke om hva ord betyr, er en del av nærmest hver time. En systematisk begrepsopplæring framheves av flere som et middel for å forstå faginnholdet i skolen (Øzerk, 2005b, Selj, 2008, Hauge, 2007, Myklebust, 2006).

Vi stilte også spørsmål til informantene i forhold til hvilken norsklplan som brukes i opplæringen ved de to skolene. Svarene er helt sammenfallende da alle informantene forteller om bruk av én felles norsklplan for alle elevene. Oslo kommune som skoleeier har valgt å se bort fra læreplan i grunnleggende norsk. Skoler i Oslo kommune benytter derfor vanlig norsk læreplan i forhold til alle elever i grunnskolen. Ingen av informantene er kjent med Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter som ble tilgjengelig fra skoleåret 2007/2008. Det viktigste virkemidlet for elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning skal være enkeltvedtak om særskilt norsk. Rektorene ved de to skolene fortalte at alle elevene som gikk på deres skole, som kom fra mottaksklasse, hadde vedtak om særskilt norsk. Informantene uttrykker at de er fornøyd med å bruke én felles norsklplan for

alle elevene. Tidligere erfaringer med at de svakeste elevene ble tatt ut av den ordinære opplæringen og fikk opplæring etter planen norsk som andrespråk, bød på utfordringer og flere informanter mente det kunne virke stigmatiserende på elever. Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) ser funnet gjort av Rambøll Management (2009), om at flere skoleledere ikke har kjennskap til læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som oppsiktsvekkende. Når en ser på det store antallet elever som mottar særskilt norsk i Oslo, kan en stille spørsmål om at læreplan i grunnleggende norsk er valgt bort, da planen i større grad tar hensyn til utfordringer knyttet til det å lære et andrespråk, og tar utgangspunkt i elevenes tospråklighet, og den store variasjonen i de minoritetsspråkliges kulturelle erfaringer (Selj, 2008, Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk, 2008, Myklebust, 2006). Vi anser det for å være en plan tilpasset de nyankomne elevene, som er i en mellomspråksfase i forhold til å lære norsk, samt at de også har behov for å forstå og tolke norsk kultur i en flerkulturell kontekst.

Vi har også stilt spørsmål til informantene om erfaringer knyttet til morsmål som faglig støtte i undervisningen. På hvilken måte brukes morsmål som faglig støtte i undervisningen?

I opplæringsloven §2-8 står det at minoritetsspråklige elevers rett til morsmålsopplæring og tospråklige fagopplæring er til de er i stand til å følge ordinær opplæring. Retten gjelder først og fremst nyankomne og de med svært begrensede ferdigheter i norsk. Med bakgrunn i §2-8 og teori vi har redegjort for, (Engen & Kulbrandstad, 2000, Pihl, 2005, Bakken, 2003, Thomas & Collier, 2002, Øzerk, 2005 og Hauge, 2007) mener vi at skolenes manglende tilbud i morsmålsopplæring og begrensede tilbud i tospråklig fagopplæring, ikke gir en god nok tilpasset opplæring på bakgrunn av de nyankomnes begrensede ferdigheter i norsk og behov for en forståelig opplæring. Hvem av de nyankomne elevene som vil få tospråklig fagopplæring, avhenger av hvilke språk skolene klarer å rekruttere lærere i. De aller fleste nyankomne elevene vil ikke få anvendt morsmålet som et tankeredskap, støtte for faglig innlæring og for å lette innlæring av norsk. Det kan tyde på at skolens marginale tilbud i morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, strider mot prinsippet om tidlig innsats og vil kunne hindre målet om en likeverdig opplæring for alle elever. Det er uheldig at det kommer an på hvilken kommune eleven bor i og hvilken skole eleven går på, skal være avgjørende for om nyankomne elever vil få tilbud om morsmålsopplæring og /eller tospråklig fagopplæring eller ikke.

- **På hvilken måte tilpasses opplæringen med utgangspunkt i elevenes kulturelle erfaringer?**

Vi har stilt spørsmål til informantene om elevenes kulturelle bakgrunn er utgangspunkt for å tilpasse opplæringen for elevene. Dette er viktig fordi læringsutbyttet blir størst i kulturelt støttende læringsmiljøer, hvor elevenes språklige og kulturelle bakgrunn blir sett på som en ressurs (Hauge, 2007, Pihl, 2005, Thomas & Collier, 1997).

Da begge skolene har et manglende tilbud i morsmålsopplæring og et begrenset tilbud til elevene i tospråklig fagopplæring, kan det sende ut signaler til elevene om at skolene ikke anerkjenner deres kulturelle og språklige bakgrunn. En kan derfor stille spørsmålsteget ved at morsmålslærernes funksjon som en tospråklig rollemodell og kulturoversetter, og som en som kan bidra til å gjøre skolens innhold mindre monokulturell, ikke blir i tilstrekkelig grad utnyttet og verdsatt.

Mye tyder på at skolenes bruk av felles læreplan i norsk ikke er tilpasset de nyankomnes språklige og kulturelle forutsetninger, da den tar en norsk språklig og kulturell kontekst for gitt hos elevene. De har behov for en læreplan som tar utgangspunkt i et andrespråksperspektiv og som har et sammenlignende kulturperspektiv. Det kan bidra til at de nyankomne lettere forstår de kulturelle kodene i det nye landet, og blir mer reflektert over sin egen kulturelle bakgrunn.

Skolene forteller at de har fokus på elevens kulturelle erfaringer, og at det blir ofte tatt opp i felles samtaler i klassen, for å bygge på det eleven kan fra før av. Vi ser likevel en tendens til at elevens morsmål ikke blir sett på som en ressurs hos elevene. Vårt datamateriale viser at ungdomsskolen i mindre grad enn barneskolen fokuserer på de nyankomnes ”flerkulturellhet”. Det kan ha positive følger ved at de nyankomne blir sett på som individer og ikke representanter for en kultur. Men på den annen side kan det føre til at elevene føler at deres kulturelle bakgrunn ikke er av interesse og ikke blir anerkjent av lærerne. En slik opplevelse, kan føre til at elevene blir mindre motivert for skolearbeidet, som kan lede til negative konsekvenser for elevenes læringsutbytte.

- **Gjøres det spesielle tilpasninger for elever med mangelfull eller liten skolebakgrunn?**

Som Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) viser til, er det spesielt viktig å gi særskilte tiltak til de elevene som kommer sent i skoleløpet og som har mangelfull skolebakgrunn fra hjemlandet. Informantene fra barne- og ungdomsskolen bekrefter at elever med mangelfull eller liten skolebakgrunn er elever som strever faglig. I ungdomsskolen meldes det om større faglige utfordringer for disse elevene. Der har de også større utfordringer med å tilpasse opplæringen på grunn av mer faglige forventninger og på grunn av økende abstraksjonsnivå. De forteller om mindre muligheter til å bruke konkrete og autentisk baserte læringssituasjoner enn i barneskolen, som ville vært en god metode å tilegne seg fagstoff for disse elevene. Det fortelles om at det er krevende å tilpasse opplæringen godt nok for denne gruppa, da det faglige spriket mellom dem og jevnaldrende er så stort og at det er begrensninger på hva de får til i en vanlig klasse med mange elever.

Skolenes mangelfulle tilbud i morsmålsopplæring og tospråklig fagstøtte gjør det vanskelig å få et godt utbytte av opplæringen, fordi de ennå trenger flere år på å få et så godt utviklet begrepsapparat, at de kan fullt ut forstå det faglige innholdet i skolen. Dette tyder samlet på at mange i denne elevgruppen, står i fare for å falle utenfor i skolen. Haug (2003a) viser til at grupper av elever faller utenfor i skolen. Tilpasningen av opplæringen fungerer ikke tilfredsstillende med å ta utgangspunkt i elevenes bakgrunn og erfaringer (St.meld.30, Kunnskapsdepartementet, 2003 – 2004). Vi ser at det er uheldig at disse elevene ikke tilbys særskilte tiltak for å heve deres grunnleggende ferdigheter, da vi mener at tilpasningen av opplæringstilbudet til denne gruppen ikke er god nok. Vi ser at lærerne etterstreber å ta utgangspunkt i deres behov og forutsetninger, men at rammefaktorene ikke i stor nok grad tillater dem å tilpasse opplæringen ut i fra deres språklige og kulturelle forutsetninger og behov.

- **Hvordan foregår overgangen fra mottaksklasse til vanlig klasse, og i hvilken grad er elevene klare for å følge undervisning i vanlig klasse?**

For å oppsummere erfaringene informantene har om rutiner for overgang mellom mottaksklasse og vanlig klasse har vi sett at de er ganske forskjellige. Dette fordi den ene

skolen har mottaksklasse og er den parten som overfører elever til andre skoler. De forteller at overførslene ikke alltid er like enkle å få til på en god måte. Mye avhenger blant annet av bostedsskolen og hvordan de samarbeider. I tillegg ser vi at mottaksklassen strekker seg langt, i å prøve å holde lenger på elever som de mener ikke er klare for å overføres til vanlig klasse. Det avhenger blant annet av at det er plass i mottaksklassen.

Informantene på barneskolen har noe ulik erfaring med overføring. Rektor forteller om samtaler med foreldre, og om at hun mottar rapporter fra mottaksklassen eleven har gått i. Lærerne derimot har en annen erfaring, når de forteller at de mottar eleven fra mottaksklasse som en hvilken som helst annen elev. Det er ingen spesielle rutiner knyttet til en slik overgang, noe som ikke er i tråd med anbefalte rutiner for overgang mellom mottaksklasse og vanlig klasse (Konsmo & Collett, 2007). En rapport fra mottaksklassen, som blant annet inneholder resultater fra en helhetlig og grundig kartlegging er viktig, slik at den ordinære klassen kan tilpasse undervisningen i tråd med den enkelte elevs behov og forutsetninger. Lærerne fra ungdoms- og barneskolen forteller at de ikke har mottatt kartleggingsrapporten fra mottaksklassen eleven har gått i. Én informant fra ungdomsskolen, som har mottaksklasse ved skolen, forteller imidlertid om at hun kjenner til elevene når de går i mottaksklassen og snakker med dem før de kommer over i vanlig klasse. Det kan tyde på at det ikke er gode nok rutiner for overgang mellom mottaksklasse og vanlig klasse. En kan videre stille spørsmålstegn ved at lærerne som mottar eleven i sin klasse ikke mottar kartleggingsrapporter som følger elevene som overføres fra mottaksklasse.

- **I hvilken grad og på hvilken måte brukes kartlegging som et pedagogisk verktøy for å tilpasse opplæringen.**

Når informantene forteller om bruk av kartlegging som et verktøy for tilpasset opplæring, kommer det fram at det i liten grad kartlegges på annet språk enn norsk. De nyankomne minoritets elevene kartlegges etter de samme prosedyrene som alle de andre elevene i klassen. Informantene på barneskolen fortalte om gode erfaringer med bruk av LUS som verktøy for å kartlegge elevenes leseferdigheter.

Informantene knytter kartlegging på annet morsmål enn norsk til det som gjøres i mottaksklasse. En kan i den forbindelse stille spørsmål ved om dette gir et godt nok bilde i

forhold til deres ferdigheter og læringspotensial. Å kartlegge elevenes faglige ferdigheter, elevenes norske språk og elevens leseforståelse og skriftkyndighet ved hjelp av norsk, er som tidligere nevnt uheldig og kan gi et feil bilde av eleven, noe som igjen kan føre til at flere elever enn nødvendig får feil tiltak i form av spesialundervisning (Lie, 2007, Pihl, 2005). Noen informanter forteller også om elever som ikke hadde gode nok kunnskaper i norsk til å fullføre kartleggingsprøver. Før man kartlegger elever må man ifølge Demmert (2005, ref. i Lie, 2007), undersøke om elevene forstår ord og begreper som brukes i testen eller prøven. Noen av informantene forteller også om bruk av kartleggingsverktøy, de til en viss grad utvikler selv, ved at de videreutvikler eksisterende materiell. Dette er, ifølge Rambøll Management (2006, 2009) og Lie (2007) en uheldig praksis i skolen.

En kan også stille spørsmål ved om opplæringslovens § 2-8 (2009) følges i tilstrekkelig grad, da ingen av informantene i skolene kobler retten til særskilt norsk og retten til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, mot kartlegging av norskferdigheter. Altså, at de ikke ser kartlegging som en forutsetning for vedtak om særskilt norsk. Rektorene forteller at alle elevene som kommer fra mottak får vedtak om særskilt norskopplæring, men ingenting om eventuell kartlegging som basis for dette vedtaket. Ifølge opplæringslovens §2-8 og §3-12 (2009) slås det fast at elever som får særskilt norsk opplæring skal kartlegges også underveis i opplæringen. En slik underveis kartlegging skal gi grunnlag for når eleven kan følge den ordinære norskopplæringen. Rådgiveren fortalte at det er langt igjen før rettighetene som følger av opplæringsloven følges. Rådgiveren er videre opptatt av at elevene kartlegges, spesielt nyankomne elever. Han hevder at først da, kan man som lærer begynne å gjøre noe fornuftig i forhold til elevene.

- **Hvordan legges det til rette for samarbeid lærerne imellom?**

For å sammenfatte funnene vi har gjort om samarbeid, ser vi at alle lærerne rapporterer om at det er samarbeid mellom kontaktlærer, tospråklig lærer, faglærer og særskilt norsk lærer. Det er imidlertid noe ulik praksis. Dersom erfaringer om samarbeid knyttes til det som er redegjort for tidligere i oppgaven ser vi at ett samarbeidsledd i stor grad er utelatt, da tospråklige lærere i liten grad finnes. Rektorene og lærerne forteller at det er tre morsmålslærere på hver skole.

Vi ser at da lærerne samarbeider og deler erfaringer om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen, kan det bidra til at lærerne rundt eleven kan gi et bedre tilpasset opplæringstilbud. Det kan bidra til en tematisk sammenhengende skoledag, som bygger på førforståelsen til elevene. Informantene forteller om at det er satt av tid til team-tid og på ungdomsskolen er det i tillegg avsatt fagmøte tid. Samarbeidet fungerer ikke alltid optimalt, da informasjonen om de nyankomne elevene ikke alltid kommer til lærerne som skal tilrettelegge opplæringen for disse elevene.

5.2 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke problemstillingen:

”Hvordan tilpasses opplæringen i grunnskolen for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge?”

Problemstillingen er belyst ved hjelp av lærere og rektors tanker og erfaringer med å tilpasse opplæringen til nyankomne minoritetsspråklige elever. I den forbindelse ser vi at det er dilemmaer og utfordringer knyttet til den virkeligheten lærerne og rektorene befinner seg i, og det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for undersøkelsen.

Vi ser også at gruppen med nyankomne minoritetsspråklige elever vi har fokus på i denne oppgaven, kan være en sårbar gruppe dersom ikke opplæringen tilpasses på en systematisk måte. Det foreligger mye forskning om minoritetsspråklige elever generelt, men lite om elever som kommer til Norge sent i skoleløpet og har lite skolebakgrunn fra hjemlandet. Samtidig ser vi at dette er et aktuelt tema i samfunnsdebatten, gjennom artikler og kronikker i ulike aviser. Opplæringen for elevene vil til tider avhenge av flere forhold, blant annet av skiftende utdanningspolitiske målsetninger og syn i samfunnet. I samtaler med våre informanter har vi også sett at det varierer det fra år til år hvor mye ressurser skolene har til rådighet. Tilbud faller bort ved sykdom og kurs for lærere, noe som innebærer at elevene får et dårligere og mindre forutsigbart opplæringstilbud. Dette kan tyde på at opplæringstilbudet for nyankomne elever på de to skolene vi har undersøkt i noen sammenhenger kan bære preg av tilfeldigheter. Dette vil i mindre grad påvirke de elevene som er i stand til å bruke kompensatorisk

strategier, det vil si at de for eksempel bruker dobbelt så lang tid på skolearbeidet, enn majoritetselevne. De vil kunne greie seg bedre enn de elevene som ikke har disse forutsetningene.

Nyankomne elever er en heterogen gruppe. Utfordringene de møter i norsk skole vil variere. Informantene forteller at noen elever klarer seg godt faglig, mens andre ikke gjør det. De påpeker imidlertid at elevene med mangelfull skolebakgrunn møter store utfordringer når det gjelder å tilegne seg det faglige innholdet i skolen. For at opplæringen skal kunne utjevne sosiale forskjeller, må det settes inn mer systemrettede tiltak for å heve prestasjonene til denne gruppen.

Gjennom intervjuene med våre informanter har vi sett at lærerne og rektorene har mange utfordringer i sin hverdag. Samtidig ser vi at det er muligheter for forbedringer på noen områder, og vi ønsker å trekke fram noen mulige tiltak som kan forbedre praksisen på noen områder.

5.2.1 Noen tanker videre.

Det er mange dilemmaer å ta hensyn til i opplæringen i forhold til overføring av elever fra mottaksklasse til vanlig klasse. Som vi tidligere har påpekt mener Elin Reite (Aftenposten 10.03.2010), at elever som trenger det har mulighet til å være lenger i mottaksklasse. Vi har sett at dette ikke alltid er tilfelle i praksis. Et mulig tiltak for elever som ikke er klare for å overføres til vanlig klasse, kan være en overgangsordning, et ”mottak light” slik noen av våre informanter etterlyser. Altså en mer gradvis overføring av elever fra mottaksklasse til vanlig klasse, der de får deler av opplæringen i mottaksklasse og deler av opplæringen i vanlig klasse. Dette vil være aktuelt for elever som har liten skolebakgrunn fra hjemlandet og som i tillegg kommer til Norge sent i skoleløpet.

For elever som kommer fra mottaksklasse over i vanlig klasse, vil det å forbedre rutiner i forhold til overføring av informasjon om elevene, bidra til at lærerne er bedre forberedt til å tilpasse opplæringen. I tillegg vil dette innebære en trygghet for elevene ved at lærerne kjenner til deres situasjon før de begynner i klassen.

Som vi har sett har ingen av skolene tatt i bruk Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, fordi Oslo kommune som er skoleeier, har vedtatt at alle elever skal følge én felles læreplan i norsk. I følge faglige anbefalinger fra forskere på området andrespråklæring, er derimot læreplan i grunnleggende norsk å anbefale. Fordi kommunene har valgfrihet når det gjelder hvilken læreplan som skal brukes, og fordi det ikke er klare nok føringer for hvordan dette opplæringstilbudet skal organiseres, kan læreplaner som ikke er tilpasset minoritetsspråkliges forutsetninger og behov, implementeres. Et tiltak vil være å satse på å heve kompetansen blant lærere innen andrespråklæring og at andrespråksperspektivet legges større vekt på i utdanningen av norsklærere. Dette vil være i tråd med anbefalinger fra Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) og Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk (2008).

Et viktig tiltak for at lærerne skal kunne være mer i stand til å kunne tilpasse opplæringen etter elevenes språklige og kulturelle forutsetninger vil være økt fokus på flerkulturelle perspektiver og tospråklighet i lærerutdanningen. Dette vil være i tråd med Østbergutvalget (KD 2009) og strategiplanen Likeverdig opplæring i praksis! (KD, 2007) sine anbefalinger.

På barne- og ungdomsskolen vi har besøkt blir det ikke tilbudt morsmålsopplæring, og i svært liten grad tospråklig fagopplæring. Som vi tidligere har argumentert for, er disse virkemidlene svært viktige for at elevene skal kunne forstå opplæringen og for at innlæringen av norsk skal bli lettere. I så måte vil det være viktig at det blir satset mer på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i skolene. Et tiltak i den forbindelse vil være, slik Engen (2007) påpeker, å forlenge og forsterke utdanningen av tospråklige lærere som ganske nylig blir tilbudt ved ulike høyskoler. Engen (2007) anbefaler videre at tospråklige lærere må ansettes på kommune- eller bydelsnivå, noe som kan komme flere skoler til gode. Dette vil også kunne ivareta rettighetene til elevene etter opplæringslovens §2-8, (2009) i større grad enn det som blir gjort i dag. Vi ser at det vil kunne være vanskelig å tilby opplæring i alle språk. Det vil imidlertid være en mulighet å tilby en tospråklig opplæringsmodell for et flertall av elevene da de tjue største språkgruppene dekker nitti prosent av de minoritetsspråklige elevene, og de fem største språkgruppene dekker femtiseks prosent av de minoritetsspråklige elevene, dette ifølge Hvenekilde (1995), Øzerk (2007) ref. i Engen (2007). Dette bør det være en stor mulighet for i Oslo da det bor en stor andel minoritetsspråklig befolkning der.

Et mulig tiltak for å øke de nyankomne elevenes skoleprestasjoner kan være å øke omfanget, i antall timer og år, med morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Internasjonal

forskning (Thomas & Collier, 1997, 2001, 2002) anbefaler dette. Bakken (2007) har sett på norske forhold og hevder at det trengs mer forskning på effekten av morsmålsopplæring i den norske skolen. Han peker på at det er viktig å finne ut hvilke faktorer som gjør at elever som har hatt tospråklig opplæring i stort omfang og over lang tid, oppnår bedre læringsresultater enn elever som ikke har hatt dette tilbudet.

Et mer stabilt tilbud om leksehjelp til elever i barneskole og ikke minst ungdomsskole kan være et tiltak for å øke elevenes utbytte av opplæringen. Dette vil være viktig da disse elevenes foreldre vil ha begrensede muligheter til å kunne hjelpe barna med lekser.

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen foreslår i en pressemelding (Kunnskapsdepartementet 26.03.2010) at det blir en lovfestet plikt for kommunene å tilby leksehjelp fra 1.- 4. trinn på barneskolen. Dette vil være et tiltak som er viktig også for elever i ungdomsskolealder da elever som kommer til Norge sent i skoleløpet vil ha store utfordringer i forhold til å lære et nytt språk og med de ulike fagene. Jo senere elevene kommer til Norge i skoleløpet, jo mer avansert blir faginnholdet. Undervisningen blir mer kontekstuavhengig og tekster blir mer avansert (Engen & Kulbrandstad, 2000). Foreldre til nyankomne elever vil ha vansker med å følge opp elevenes lekser. Et stabilt tilbud om leksehjelp vil derfor være et godt tiltak for denne elevgruppen.

Det bør også satses på å heve kompetansen i forhold til kunnskap om bruk av kartlegging som et pedagogisk verktøy for å tilpasse opplæringen. Ifølge Lie (2007) er ikke kartleggingskompetanse utbredt blant lærere, da det har vært sett på som spesialpedagogikkens område. Vi har funnet at de lærerne vi har intervjuet har lite kunnskap og kompetanse om hvordan de skal kartlegge elevenes kunnskaper på morsmål og elevenes samlede realkompetanse. Vi vil i den forbindelse avslutte med et sitat fra rådgiveren vi intervjuet:

”....det viktigste er at man starter med en skikkelig kartlegging og finner ut hvor er det denne personen står hen i verden. Først da kan du gjøre noe fornuftig”.

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. I SPESIALPEDAGOGIKK SPED4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode. Master. Blandingskompendium 2009, (s. 37-72). Oslo: Unipub
- Arbeidsdepartementet (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. St.meld. nr. 49 (2003-2004). Oslo: Arbeidsdepartementet.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning i Volda
- Bakken, A. (2003a). Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Nye skillelinjer eller tradisjonelle skillelinjer? I J. Aasen, T.E. Engen & K. Nes. *Ved nåløyet*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr.14 – 2003, 45-60
- Bakken, A. (2003b). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. I *Tidsskrift for ungdomsforskning* 1/2003 (s. 3-23).
- Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever – en kunnskapsoversikt. Oslo: NOVA rapport 10/2007.
- Befring, E., Hasle, I. & Hauge, A.M. (1993). *Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Birkelund, G.E. og A. Mastekaasa, red. 2009. *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2008) Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 9-25). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bråten, I. og Thurmann-Moe, A. C. (2002). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken*.(s.123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dale, E. L.& Wærness, J. L. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Dale, E. L., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet*. Oslo: LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS

- Dale, E. L., Wærness, J. I. (2007). Læringsplakatens prinsipper for opplæringen. I J. Møller og L. Sundli (red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s. 45-64). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
Revidert utgave (2006) Hentet 15. april 2010, fra
<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Egeberg, E. (2007) Språkutvikling og tospråklighet. I: E. Egeberg (red.) *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeidet*. (s.17-29). Oslo: Cappelens forlag
- Engen, T.O. og L.A. Kulbrandstad (1998). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Engen, T.O. og L.A. Kulbrandstad (2000). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Engen, T.O. (2004). Inkludering tilpasset opplæring: To perspektiver. I: Høie, G. og A.-E. Kristoffersen (red.) *Inkluderende eller ekskluderende klasserom: Døveundervisningen – et case å lære av?* (s.107-137). Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Engen, T.O. (2007). *Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engh, K. R. og Høihilder, E. K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 58-79). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Flekkøy, K.G & Granbo, K. (2008, 20. oktober). Dropper ut på grunn av språket. *Østlandssendingen, NRK*. Hentet fra 9. november 2009, fra
<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.6270129>
- Gall, M. D., Gall, J. P., Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An introduction*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Golf, T.N. (2009) Testing på riktig grunnlag? – om minoritetsspråklige elever i spesialpedagogisk opplæring. *Spesialpedagogikk*, 10/09, s.38- 42.
- Grunnskolen informasjonssystem (2010) Oslo (2009-10), *Særskilt språkopplæring for språklige minoriteter*. <http://www.wis.no/stat09/application/main.jsp?languageId=1>
- Grunnskolen informasjonssystem (2010) Oslo (2009-10), *Elever og timer*.
<http://www.wis.no/stat09/application/main.jsp?languageId=1>

- Haug, P. (2003a). *Evaluering av Reform 97: Sluttrapport fra styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, P. (2003b). Qualifying Teachers for the school for All. In Nes, K., Strømstad, M. & Booth, T (Eds.), *The Challenge of Inclusion: Reforming Teacher Education*. (s. 97-116). London: Routledge.
- Hauge, A. M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.M (2008). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I: E. Selj & E. Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i klassen*. (s. 273-293). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Holmberg, J.B., Nilsen, S., Skogen, K. (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk*, 06/08, 42-52.
- Holmberg, J. B., (2004). Overgang fra skole til arbeid for funksjonshemmede – samarbeid og systemendringer som kan bedre mulighetene for inkludering. I Befring, E. og Tangen, R. (red.) *SPEIALPEDAGOGIKK*. (s. 498-520). Oslo: Cappelen Forlag as.
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I: R. Hvistendahl (red.) *Flerspråklighet i skolen*. (s.69-92) Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgskolen i Oslo (2009, februar). *Kartleggingsmateriell. Kartlegging av skolefaglige ferdigheter hos nyankomne minoritetsspråklige ungdommer*. Hentet 1. april 2010, fra Høgskolen i Oslo
<http://www.hio.no/hio/Enheter/NAFO/Kartleggingsmateriell/Kartleggingsmateriell-nyankomne-minoritetsspraaklige-ungdommer>
- Imsen, G. (1999). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kalleberg, R. (1998). *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. SPESIALPEDAGOGIKK SPED4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode. Master. Blandingskompendium 2009, (s. 97-145). Oslo: Unipub
- Kibsgaard, S. & Husby, H. (2009). *Norsk som andrespråk – barnehage og barnevern*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4-2007, 344-358.
- Konsmo, K. & Collett, D. (2007). Elever med minoritetsspråklig bakgrunn – Larvik kommune velger helhetlige og tverrfaglige løsninger. *Spesialpedagogikk*, 07/07, s. 4-10.

- Kulbrandstad, I.L. (2003a). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Kulbrandstad, I.L. (2003b) Minoritetslevers skoleprestasjoner – dokumenterte prestasjonsforskjeller, hvordan går vi videre? I: I. J. Aasen, T.E. Engen & K. Nes. *Ved nåløyet*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr.14 – 2003, 227-242
- Kunnskapsdepartementet. (2004) *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006).....og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld.nr.16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Språk bygger broer*. St. meld. nr.23 (2007- 2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse for språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007- 2009. Revidert utgave februar 2007*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Opplæringsstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne*. (Østbergutvalget, 2009).
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Vil lovfeste leksehjelp*. Pressemelding 26.03.2010. Hentet 20. mai 2010. fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2010/Vil-lovfeste-leksehjelp-.html?id=599470>
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lassen, L.M. (2004). *Rådgiving. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauglo, J. (2000). Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with school among immigrant youth. *Social Capital: Critical Perspectives*. S. 142-167. Hentet 20 april 2010, fra
<http://books.google.co.uk/books?id=nviviFfPr0C&lpg=PA142&dq=Lauglo%20social%20capital%20trumping%20class%20and%20cultural%20capital&lr&pg=PA142#v=onepage&q=Lauglo%20social%20capital%20trumping%20class%20and%20cultural%20capital&f=false>
- Lie, B. (2007). Minoritetsspråklige ungdommer med norskspråkrelaterte vansker. I Møller, J. og Sundli, L. (red). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. (s.85-106). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Lindquist, H. & Palm, K. (2009). *Læring i en flerspråklig skole – Tospråklig opplæring på barnetrinnet – et eksempel på en organiseringsmodell*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. (Rapport 13/2009). Oslo: NIFU STEP
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* (Rapport 3/2006). Oslo: NIFU STEP
- Maxwell, J. A. (1992). *"Understanding and Validity in Qualitative Research"*. I: SPESIALPEDAGOGIKK SPED4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode. Master. Blandingskompendium 2009. (s. 179-202). Oslo: Unipub
- Myklebust, R. (2006). "Så dem ut sånn som meg også?" I: P. Haug (red.) *Begynneropplæring og tilpassa undervisning – hva skjer i klasserommet?* (s.189-223). Bergen: Caspar Forlag.
- Nasjonalt fagråd for norsk som andrespråk (2008). Referat fra møte torsdag 06.03.08, Universitetet i Oslo. Hentet 2. mai 2010, fra http://www.uhr.no/documents/Norsk_som_andrespr_k_2008_03_06_1.pdf
- Nilsen, S. (2005). Spesialundervisning i grunnskolen – perspektiver, prinsipper og dilemmaer. I E. Befring og R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (s. 418-435). Oslo: Cappelens Forlag.
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold. I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 115-140). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I Nordahl, T. og Dobson, S. (red.) *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (193-211). Vallset: Oplandske Bokforlag
- OECD (2009), OECD – rapporter om opplæring for minoritetsspråklige – NORGE. Hentet 18.april 2009, fra OECD: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/OECD_rapport_opplaering_minoritetsspraaklige_Norge.pdf
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa m.v. av 1. august 2008 nr. 621*.

- Opplæringslova. (2009). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa m.v. av 1. aug. 2009 nr. 675.g*
- Oslo kommune (2010) *velkommenoslo.no. Utdanning*. Hentet 19. april 2010 fra:
<http://www.velkommenoslo.no/utdanning/grunnskole.htm>
- Palm, K. (2006). Å lære fag på andrespråket – klasserommets praksisformer og minoritetselvenes opplæringsbehov. *NOA norsk som andrespråk* nr. 2/2006, s.24-40
 Oslo: Novus forlag.
- Pihl, J. (2003) Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen. I: : J. Aasen, O.E. Engen & K. Nes: *Ved nåløyet*. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 14-2003, s. 23- 44.
- Pihl, J (2005) *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll Management (2006). *Praktisering av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen. Endelig rapport*. November 2006. Oslo: Rambøll Management.
- Rambøll Management (2009). *Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*. Delrapport 1, februar 2009.
- Ryen, E., Wold, A. H. & Waal Pastoor (2009) ”Det er egen tolkning, ikke direkte regler” Minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål. I: R. Hvistendahl (red.) *Flerspråklighet i skolen*. (s.139-163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaen, F.D. (2008). Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 26-54). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sahl, I. (2010, 10. mars). Må jobbe hardere enn andre elever. Ti måneder i mottaksklasse er for lite. *Aftenposten Aften*. Hentet 5.april 2010, fra
http://www.kim.no/upload/Medieklipp/M%C3%A5%20jobber%20hardere%20enn%20andre%20elever_Hassan.pdf
- Schultz, J.H., Hauge, A. M. & Støre, H. (2008). *Ingen ut av rekka går – tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Selj, E. (2008). Minoritetselvene, språket og skolen. I: E. Selj & E. Ryen (red.) *Med språklige minoriteter i skolen*. (s.13-43). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2003) *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler: sluttrapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S.(2005). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slettholm, A. (2010, 26. mai). Vil fjerne morsmål. *Aftenposten Aften*.
- Statistisk sentralbyrå (2009). *Barn og unge i skolen*. Hentet 13. mars 2010, fra SSB http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/tabeller/skole/skole0103.html
- Støren, L.A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. s.59-86. Hentet 22 april 2010, fra <http://www.ungdomsforskning.no/Download/2-2006/Storen%20TfU%202-2006.pdf>
- Svendsen, A. S. (2009) Flerspråklighet i teori og praksis. I: R. Hvistendahl (red.) *Flerspråklighet i skolen*. (s.31-59) Oslo: Universitetsforlaget
- Tefre, Å. & Hauge, A.M. (1998). *Den nye småskolen i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington. National Clearinghouse for Bilingual Education. Resource Collection Series, no.9, December 1997.
- Thomas, W.P. & Collier, V.2001. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students? Long-Term Academic Achievement*. Crede (Center for Research on Education, Diversity & Excellence). Online address: http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long- Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE). UC Berkeley.
- Thorsen, V. (2008). Minoritetsspråklige barn som kommer til kort i skolen. *Skolepsykologi* 05/2008, s. 29-44.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30. (2003 – 2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2007). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) (2007). *Ungdom med svak grunnskoleopplæring fra utlandet og kort botid i Norge*. (Tiltak 25, delrapport 2).
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Kartleggingsverktøy og veiledninger til læreplaner for minoritetsspråklige*. Hentet 19. april 2010, fra Udir

<http://www.udir.no/Artikler/ Lareplaner/ Veiledning---lokalt-lareplanarbeid/Kartleggingsverktoy-og-veileder-til-lareplaner-for-minoritetsspraklige/>

- Utdanningsdirektoratet (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet 20. april 2010 fra, Udir <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=431050>
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Hentet 20. april 2010, fra Udir <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=432536&visning=1>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk Vedeler, L. (2000).
- Vygotsky, L. S. (2004). Interaksjon mellom læring og utvikling. I Dale, E. L. *Om utdanning. Klassiske tekster*.(s.151-165). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Winsnes, W. (2003). *Psykologisk kartlegging og utredning av barn og unge*. Prosjektrapport. Psykososialt senter for flyktninger. Universitetet i Oslo.
- Wold, A.H. (2005). Utvikling av ordforråd med fokus som norsk som andrespråk. I Selj, E., Ryen, E. & Lindberg, I. (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. (s.97-124). Oslo: Cappelens Akademiske forlag.
- Wold, A. H. (2006). "Kan for lite norsk, stemples som dum" 1 – Pedagogisk psykologisk tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol 43, nummer 12, 2006 s.1320-1329
- Øzerk , K.(2000), Tospråklighet i barndommen. I: R. Haugen (red) *Barn og unges læringsmiljø- fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. (457-482). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Øzerk, K. (2002). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. (s.97-122) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Øzerk, K. (2003 a) Minoritets elever på småskoletrinnet – Fokus på innholdsforståelse og ordforråd. I: J. Aasen, O.E. Engen & K. Nes: *Ved nåløyet*. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 14-2003, s. 23- 44.
- Øzerk, K. (2003 b). *Sampedagogikk*.. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Øzerk, K. (2005a) Enten eller.... – Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk* 06/2005 (s. 10-17).
- Øzerk, K. (2005b). En konstruksjonistisk tilnærming til opplæringen av tospråklige minoriteter. I: . I Selj, E., Ryen, E. & Lindberg, I. (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. (s.97-124). Oslo: Cappelens Akademiske forlag.

- Øzerk, K. (2006 a). Tospråklighet og pedagogiske perspektiver. I: R. Haugen (Red.) *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. (s.116- 142.) Kristiansand: Høyskoleforlaget As.
- Øzerk, K. (2006 b). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Opplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2007). *Avvik og merknad*. Vallset: Opplandske forlag.
- Aasen, J., Engen, T.E. & Nes, K. (2003). *Ved nåløyet*. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr.14 – 2003.

Vedlegg 1

Intervjuguide lærere

Bakgrunnsopplysninger:

Barne/ungdomsskole?

Informantens utdanning?

Hvilket klassetrinn arbeider du på?

Hvor lenge har du arbeidet i skolen?

Hva slags erfaring og kompetanse har du i forhold til å jobbe med minoritetsspråklige med kort botid i Norge?

Får du veiledning eller oppfølging i forhold til å være lærer for denne gruppen?

- Føler du et behov for det?

1. Kan du fortelle hva du legger i begrepet *tilpasset opplæring*?
2. På hvilken måte tenker du at undervisningen kan gi mening for elevene? (på hvilke måter kan undervisningen kan gjøres mest mulig forståelig?)
3. Kan du beskrive hva du synes er det viktigste i de nyankomne minoritetsspråklige elevenes skolegang?
4. Når det gjelder de nyankomne minoritetseleven, kan du beskrive hvordan overgangen fra mottaksklasse til vanlig klasse foregår?
 - a. Hvordan tas de imot?
 - b. På hvilken måte kartlegges og evalueres elevenes språklige/faglige behov?
 - c. Hospitering?
 - d. Annet?

5. Kan du fortelle hvordan dere tilrettelegger skolehverdagen for minoritetselevne i forhold til:
 - a. Konkrete tiltak spesielt for de nyankomne minoritetselevne.
 - b. I forskjellige teoretiske fag
 - c. Timeplan
 - d. Sikre at eleven forstår undervisningen på norsk?

6. På hvilken måte tenker du at man kan tilpasse opplæringen for denne særskilte gruppen elever?
 - a. Faglig innhold/tilpassing
 - b. Bruk av smågrupper
 - c. Tolærersystem
 - d. Arbeidstempo/omfang
 - e. Sosiokulturelt perspektiv (hvordan snakker/spør man elevne? Ulike metoder for å få fram ressursene/kunnskapen til elevne.
 - f. Annet?

7. Har du noen tanker om hvordan minoritetsspråklige elever lærer norsk best?

8. Tilbys fagstøtte og eller morsmålsopplæring hos dere? Eventuelt i hvor stort omfang og hvordan organiseres dette?
 - a. Utdanning hos morsmåls lærere?
 - b. Samarbeid?

9. Kan du si noe om hvordan *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* organiseres?

10. Kan du si noe om hvordan dere jobber med begrepsforståelse og utvidelse av ordforråd i forhold til de forskjellige skolefagene?
 - a. Forberede eleven på nye temaer ved hjelp av begrepsavklaring?
 - b. Hvordan gjør dere dette?

11. På hvilken måte mener du at faginnholdet kan tilrettelegges slik at det gir mest mulig mening for elevene?
 - a. Andre bøker?
 - b. Bøker på morsmål?
 - c. Elevens bakgrunn?
12. På hvilken måte brukes andre læringsarenaer i skolehverdagen?
13. Tilbys leksehjelp? Hvordan organiseres dette? Hvilke positive/negative erfaringer har dere med dette?
14. Kan du forsøke å beskrive hvilke utfordringer skolen har med elever med liten og annen skolebakgrunn, og som har manglende faglige ferdigheter slik at de strever med å følge klassens nivå?
15. Hva kjennetegner elevene og forholdene rundt dem som lykkes faglig sett?
 - a. Hvordan forklarer du dette?
16. Hva kjennetegner elevene og forholdene rundt dem som strever faglig sett?
 - a. Hvordan forklarer du dette?
17. Har du noen tanker om hvordan skolen er organisert og denne elevgruppens læringsutbytte? Hvilke faktorer mener du kan påvirke dette?
 - a. Lærerens betydning – rolle – pedagogisk grunnsyn
18. I hvilken grad vektlegges samarbeid, kollegaveiledning og erfaringsdeling?
 - a. Samarbeid morsmåslærer-grunnleggende norsklærer-kontaktlærer og faglærer?
19. Hvilke utfordringer opplever du i møte med disse elevene?

Vedlegg 2

Intervjuguide rektor

Bakgrunnsopplysninger:

Barne/ungdomsskole?

Informantens utdanning?

Hvor lenge har du arbeidet i skolen?

Hvilken erfaring og bakgrunn har du med denne særskilte elevgruppen?

Blir det gitt veiledning/oppfølging til lærere for denne elevgruppen dersom de har behov for det?

Hvor mange elever har dere i dag med denne bakgrunnen?

1. Kan du fortelle hva du legger i begrepet *tilpasset opplæring*?
2. På hvilken måte tenker du at undervisningen kan gi mening for elevene? (på hvilke måter kan undervisningen kan gjøres mest mulig forståelig?)
3. Kan du beskrive hva du synes er det viktigste i de nyankomne minoritetsspråklige elevenes skolegang?
4. Når det gjelder de nyankomne minoritetselvene, kan du beskrive hvordan overgangen fra mottaksklasse til vanlig klasse foregår?
 - a. Hvordan tas de imot?
 - b. På hvilken måte kartlegges og evalueres elevenes språklige/faglige behov?
 - c. Hospitering?
 - d. Annet?

5. Kan du fortelle hvordan dere tilrettelegger skolehverdagen for minoritetselevne i forhold til:
 - a. Konkrete tiltak spesielt for de nyankomne minoritetselevne.
 - b. I forskjellige teoretiske fag
 - c. Timeplan

6. På hvilken måte tenker du at man kan tilpasse opplæringen for denne særskilte gruppen elever?
 - a. Faglig innhold/tilpassing
 - b. Bruk av smågrupper
 - c. Tolærersystem
 - d. Arbeidstempo/omfang
 - e. Annet?

7. Har du noen tanker om hvordan minoritetsspråklige elever lærer norsk best?

8. Tilbys fagstøtte og eller morsmålsopplæring hos dere? Eventuelt i hvor stort omfang og hvordan organiseres dette?
 - a. Utdanning hos morsmåls lærere?

9. Kan du si noe om hvordan *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* organiseres?

10. Har skolen noen konkrete planer eller erfaringer med å tilpasse og tilrettelegge undervisning for denne særskilte gruppen?
 - a. Positive/negative erfaringer?

11. På hvilken måte mener du at faginnholdet kan tilrettelegges slik at det gir mest mulig mening for elevne?
 - a. Andre bøker?
 - b. Bøker på morsmål?
 - c. Elevens bakgrunn?

12. På hvilken måte brukes andre læringsarenaer i skolehverdagen?
13. Tilbys leksehjelp? Hvordan organiseres dette? Hvilke positive/negative erfaringer har dere med dette?
14. Kan du forsøke å beskrive hvilke utfordringer skolen har med elever med liten og annen skolebakgrunn, og som har manglende faglige ferdigheter slik at de strever med å følge klassens nivå?
15. Hva kjennetegner elevene og forholdene rundt dem som lykkes faglig sett?
 - a. Hvordan forklarer du dette?
16. Hva kjennetegner elevene og forholdene rundt dem som strever faglig sett?
17. Har du noen tanker om hvordan skolen er organisert og denne elevgruppens læringsutbytte? Hvilke faktorer mener du kan påvirke dette?
 - a. Lærerens betydning – rolle – pedagogisk grunnsyn
18. I hvilken grad vektlegges samarbeid, kollegaveiledning og erfaringsdeling?
 - a. Samarbeid morsmåslærer-grunnleggende norsklærer-kontaktlærer og faglærer?
 - b. Gis det mer rom/tid til veiledning/refleksjon/samarbeid til lærerne for denne elevgruppa enn til andre lærere?

Vedlegg 3

Intervjuguide rådgiver ved høgskole

- Overordnet om tilpasset opplæring.
-
- Kan du beskrive hva du synes er det viktigste i de nyankomne minoritetsspråklige elevenes skolegang?
- Læreplan i norsk. Hvordan er dette i Oslo? Hvordan tilrettelegges norskopplæringen i videregående skole?
 - Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?
 - Morsmål for språklige minoriteter?
 - Særskilt norsk?
 - Vanlig norsk?
- ”Drop-out” i videregående skole. Mottakselever, eller elever som kommer sent i skoleløpet mer utsatt? Hva gjøres for å hjelpe dem i skolen?
- Hva mener du kjennetegner de elevene og forholdene rundt dem som lykkes faglig?
- Hva kjennetegner de elevene og forholdene rundt dem som strever faglig sett?
- På hvilken måte har skolens organisering og innhold betydning for elevens læringsutbytte?
- Hvilke utfordringer kan skolen ha i møte med disse elevene?
- På hvilken måte blir overføring fra mottaksklasse til vanlig klasse gjort? Eventuelle erfaringer i forhold til dette?
- Tilbud til minoritetsspråklige elever.
 - Morsmål
 - Tospråklig fagopplæring
- Foreldresamarbeid i videregående skole?

- Kartlegging av språklige/faglige ferdigheter i grunnskole og videregående skole.
Hvordan blir de kartlagt i forhold til å tilpasse opplæringen?
- Hva tenker du om at manglende tilpasset opplæring kan føre til at uforholdsmessig mange mottar spesialundervisning?

Vedlegg 4

Til

Sandvika 02.11.2009

Vedr.: Master oppgave ved Institutt for spesialpedagogikk

Vi er to studenter ved Institutt for spesialpedagogikk som vil skrive masteroppgave (leveres i løpet av våren 2010) om hvordan elever mestrer overgangen fra mottaklasse til vanlig klasse. Vi ønsker å finne ut i hvilken grad lærere og skoler evner å tilpasse undervisningen og hvordan skolen kan organisere skoletilbudet for disse elevene.

Vi ønsker å observere undervisningssituasjoner og å intervjuere lærere og skoleledere ved skoler som har lang erfaring i å tilpasse og organisere undervisningen for disse elevene. I så måte håper vi at vi kan inngå et samarbeid med deres skole. En mulig innfallsvinkel er å se på klasser med elever med liten skolefaglig bakgrunn. Endelig problemstilling og forskningsspørsmål er ikke formulert da vi for tiden er i gang med å utarbeide en prosjektplan.

I denne forbindelse søker vi derfor informanter (lærere og skoleledelse) til vårt prosjekt. Veileder oppnevnes fra instituttet.

Dersom det er mulig med et samarbeid, kan du kontakte oss slik at vi kan få avtalt et møte. Prosjektbeskrivelse og ev. søknader skal leveres i november/desember.

Med vennlig hilsen

Henriette Eriksen, tel 67130961, e-post: henriskatt@hotmail.com

Kathrine Dugstad, mobil 95144677, e-post: kathrdug@online.no

Vedlegg 5

Til.....

Sandvika 11.02.10

Vedr.: intervju i forbindelse med vår masteroppgave

Vi viser til tidligere e-post og telefonsamtale med rektor hvor dere samtykker til intervju i forbindelse med vår masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Vi oversender noen stikkord for temaene i intervjuguiden, og som vi ønsker å spørre om i intervjuene.

Vi vil berøre følgende temaer:

- Vi er opptatt av å høre om hvordan dere tilrettelegger og tilpasser opplæringen for elever med kort botid i Norge. Med dette mener vi elever som kommer relativt nylig fra mottaksklasse over til vanlig klasse hos dere. Og/eller elever som er relativt nyankomne, og som ikke har gått i mottaksklasse.
- Overgang fra mottaksklasse
- Utfordringer knyttet til denne gruppa
- Tilbud om morsmålsundervisning, utdanning og kompetanse til morsmålslærer
- Tilbud om grunnleggende norsk til språklige minoriteter - utdanning og kompetanse
- Kartlegging av språklige og faglige ferdigheter (hvilke verktøy benyttes).

Vi vil begge være tilstede under intervjuene og vi vil bruke diktafon for å ta opp intervjuene. Håper dette er greit.

Vi sees.

Med vennlig hilsen

Kathrine Dugstad og Henriette Eriksen

Vedlegg 6

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kristin Vonheim
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 21.01.2010

Vår ref: 23446 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23446
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Hvordan tilpasses opplæringen for minoritets elever med kort botid i Norge?
Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder
Kristin Vonheim
Henriette Eriksen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

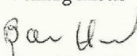
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Henriette Eriksen, Tokerudkollen 19 B, 1336 SANDVIKA

Kathrine Dugstad, Hasselbakken 20A, 1359 Eiksmarka

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uib.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

23446

Utvalget omfatter seks lærere og/eller skoleledelse ved to skoler i Oslo. Førstegangskontakten til skolen opprettes av prosjektleder.

Det gis skriftlig informasjon, og samtykke er ensbetydende med aktiv deltakelse. Personvernombudet finner skrevet tilfredsstillende.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju. Det benyttes lydbåndopptak. Personvernombudet forutsetter at det ved intervjuet av lærere/rektorer ikke spørres om og innhentes opplysninger om identifiserbare tredjepersoner (her minoritets elever). Vi minner om at lærer/ rektor er underlagt taushetsplikt og ikke kan gi opplysninger om enkeltbarn uten at han/hun blir løst fra sin taushetsplikt, enten ved samtykke fra foresatte eller at det innhentes dispensasjon fra taushetsplikten fra dispenserende myndighet.

Innsamlete opplysninger registreres på fysisk isolert pc tilhørende Universitetet i Stavanger.

Innsamlete opplysninger registreres på pc i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende Universitetet i Oslo og privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Oslo sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlete opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 01.06.2010. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbånd makuleres.